

Trabajo Fin de Grado

Desarrollo de estrategias de comprensión lectora a
través de las TIC.

Autor

Javier Gracia Bailach

Directora

María Jesús Colón Castillo

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2015

Índice

Capítulo I. Preliminar	5
1. Introducción	5
2. Justificación.....	6
3. Presupuestos de partida, preguntas y objetivos de la investigación.....	7
3.1. Presupuestos de partida	7
3.2. Preguntas	7
3.3. Objetivos.....	7
Capítulo II. Fundamentación teórica	8
1. La Competencia Comunicativa.....	8
1.1. Evolución de la Competencia Comunicativa.....	8
1.2. Definición actual de Competencia Comunicativa	10
1.3. La Competencia Comunicativa en Educación Primaria	11
2. La lectura.....	14
2.1. La relevancia de la lectura	14
2.2. El acto de leer	16
2.3. Lectura, comprensión lectora y competencia lectora.....	18
3. La enseñanza de la lectura.....	19
3.1. Estrategias para desarrollar la comprensión lectora	19
3.2. Actividades de lectura	24
3.3. Los tipos de textos	28
3.4. La lectura y las TIC	31
Capítulo III. Diseño metodológico	33
1. Presentación	33
2. Instrumentos de investigación.....	34
2.1. Maestros.....	34
2.2. Recursos Web	34
3. Instrumentos de investigación.....	35
3.1. Cuestionarios	35
3.2. Entrevistas	36
3.3. Lista de cotejo y Rúbrica	37
Capítulo IV. Análisis de los resultados.....	40
1. Resultados de los cuestionarios.....	40

1.1. Recursos utilizados	40
1.2. Uso de las TIC	42
2. Resultados del análisis en profundidad de la entrevista.....	47
3. Resultados del análisis de recursos Web.....	49
3.1. Web 2.0: Blogs, Redes Sociales y Correo electrónico	49
3.2. Ranopla y Catedu.....	50
3.3. Hot Potatoes y JClic	52
Capítulo V. Conclusiones y valoración personal.....	53
Referencias bibliográficas.....	55
Anexo 1	63
Anexo 2.....	65
Anexo 3.....	67
Anexo 4.....	69

Título del TFG

- Elaborado por Javier Gracia Bailach.
- Dirigido por María Jesús Colón Castillo.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2015

Resumen

La comprensión lectora es un aspecto esencial en todas las áreas de conocimiento, pero, cuando se realizan estudios a los alumnos españoles, los datos indican que es una competencia que hay que mejorar. Entre los nuevos recursos que se emplean con este objetivo, encontramos las TIC, herramientas motivadoras para el alumnado y facilitadoras del aprendizaje. El objetivo de este trabajo es profundizar en el papel que desempeñan las estrategias de lectura en la comprensión lectora e investigar sobre su posible adquisición a través de las TIC. Para ello, se ha realizado una investigación descriptiva, focalizada tanto en el uso que se realiza de las TIC en las aulas, como en las características de los recursos web utilizados en ellas.

Palabras clave

Competencia comunicativa, comprensión lectora, estrategias de lectura, tarea compleja, TIC, recursos digitales, Web 2.0.

CAPÍTULO I. PRELIMINAR

1.- Introducción

Este trabajo es una investigación de indagación empírica, que gira en torno a dos temas: la comprensión lectora y las TIC. En ella se trata de conocer tanto el uso que realizan los maestros de las TIC para favorecer la comprensión lectora, como la capacidad que tienen ciertos recursos digitales de desarrollar estrategias de comprensión lectora.

Esta investigación contiene los siguientes apartados:

- Capítulo I. Preliminar. En el que se presenta la investigación, se explicitan los presupuestos de los que se parte, los interrogantes que nos planteamos al inicio de la misma y los objetivos.
- Capítulo II. Fundamentación teórica. En el que se desarrollan las principales teorías relacionadas con el tema y los avances realizados por la investigación. Estas ideas son las que han guiado el posterior trabajo de investigación.
- Capítulo III. Diseño metodológico. En este apartado se explica qué tipo de investigación se ha realizado y cuáles han sido las principales fuentes de información y los instrumentos empleados.
- Capítulo IV. Análisis de los resultados. En este capítulo se analizan los datos obtenidos y se muestran los resultados, tanto de forma cuantitativa como cualitativa.
- Capítulo V. Conclusiones y valoración personal. En el que se retoman los objetivos de la investigación y se presentan las conclusiones finales extraídas del análisis de los datos.

2.- Justificación

Durante la realización del Grado de Magisterio de E. Primaria son muchas las asignaturas en las que he visto y trabajado que la lectura es algo muy importante y a lo que hay que dedicar tiempo en nuestro futuro como maestros. Sin embargo, en mis prácticas escolares no he percibido que se le conceda la suficiente dedicación, ni tampoco he tenido la oportunidad de ver plasmadas las metodologías aprendidas. Es evidente que existen buenas prácticas, ya que lo he visto tanto en vídeos como en la Universidad, pero no he tenido la posibilidad de verlas durante las prácticas.

De la misma manera que he aprendido diferentes metodologías, también he aprendido que la lectura es un elemento transversal y que se debería trabajar en todas las áreas, no únicamente en la asignatura de lengua castellana. Desde mi perspectiva, aunque en todas las materias se lee, no en todas suele ofrecerse al alumno la oportunidad de adquirir las estrategias de lectura útiles para cada situación.

Frente a los malos resultados constatados en los informes PISA (2012), donde España estaba situada por debajo de la media de los países miembros de la OCDE, y el cada vez menor interés que se muestra por parte de los jóvenes frente a la lectura, considero que la instauración de un nuevo recurso como el de las TIC está suscitando una expectación cada vez mayor y puede ser un recurso motivador para los alumnos para tratar de ayudar a solucionar esta carencia. El uso de las TIC en las aulas debería ser una pieza clave como instrumento para trabajar las diferentes áreas de conocimiento. En mi opinión, los maestros y maestras de hoy en día deberían formarse y actualizarse en este tema y favorecer así el aprendizaje de sus alumnos.

Teniendo en cuenta que creo que las TIC son una herramienta muy motivadora para el alumnado, mi primer interés fue el de diseñar una herramienta TIC que contribuyese a la mejora de la lectura. Sin embargo, después de comenzar a plantearme esta posible línea para mi Trabajo Fin de Grado, me di cuenta de que primero, antes de pasar a la acción, tenía que conocer la situación actual de las aulas y los recursos web que ya existían.

Es por ello que finalmente me decidí a realizar una investigación descriptiva, para conocer, por un lado, si hoy en día los maestros y maestras de primaria están utilizando las TIC de una forma intencionada para mejorar la comprensión lectora y, por otro lado, si los recursos web actuales son capaces de desarrollar estrategias de comprensión lectora, y, si son capaces, valorar qué tipo de estrategias son las que estimulan.

3.- Presupuestos de partida, preguntas y objetivos de la investigación

Partimos de que la comprensión lectora es un elemento muy relevante en la formación integral del alumno ya que está implicada en todas las áreas, aunque hoy en día, tal y como muestran los resultados de los informes PISA¹, sigue siendo un aspecto a mejorar. De la misma manera, con el paso del tiempo, se han ido desarrollando recursos TIC destinados a E. Primaria y algunos de estos recursos han sido elaborados con el objetivo de favorecer la comprensión lectora.

Teniendo en cuenta ambas ideas, planteamos una serie de cuestiones que constituyen el eje fundamental de nuestro trabajo, se trata de las siguientes:

1. ¿Cómo valora y utiliza el profesorado de E. Primaria las TIC para el desarrollo de la comprensión lectora?
2. ¿En qué medida son adecuados los recursos TIC que se utilizan actualmente para desarrollar las estrategias de comprensión lectora dentro del aula de E. Primaria?

De las cuestiones planteadas anteriormente, emergen dos objetivos fundamentales que guían la investigación:

1. Conocer el uso que se realiza de las TIC en las aulas de E. Primaria como herramienta para el desarrollo de la comprensión lectora.

¹ “Las alumnas y los alumnos españoles (en comparación con el alumnado de los países participantes en el estudio) obtienen peores resultados en la obtención de información de un texto. Algo mejor, pero todavía por debajo de la media, se sitúan en la interpretación. Las preguntas en las que logran los mejores resultados –por encima de la media– son las de reflexión. A tenor de estos resultados, parece que ciertas actitudes mentales como la precisión, el rigor y la exactitud para buscar un dato que aparece en un texto leído es la habilidad que más necesitan ejercitar nuestros jóvenes lectores” (PISA, 2005, p.10).

2. Valorar la capacidad implícita de los recursos TIC para desarrollar las estrategias de comprensión lectora.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.- La competencia comunicativa

1.1. Evolución de la competencia comunicativa

Como se verá, el término “competencia comunicativa” tiene una incidencia fundamental en los currículos educativos actuales y, en consecuencia, en la enseñanza comunicativa de la lengua que hoy en día se demanda.

Uno de los primeros autores que elabora una idea en referencia a este término es Chomsky (1965, citado en Ronquillo Hernández y Goenaga Conde, 2009). Este autor establece la diferencia entre “competencia” y “actuación”, siendo la competencia el conocimiento que un hablante tiene de una lengua y la actuación el uso real que realiza de esa lengua en situaciones concretas. No obstante, a Chomsky no le interesa la actuación en un principio, ni el uso real de la lengua, su interés se centra en el estudio de la lengua como sistema utilizada por un “hablante ideal”. Este “hablante ideal” de Chomsky usa la lengua correctamente y no se ve afectado por aquellas condiciones que no tienen un valor gramatical (limitaciones de memoria, distracciones, errores...)

Aunque más tarde Chomsky reconoce la existencia de otras competencias², en los años 60 acepta exclusivamente la competencia lingüística, lo que genera controversia y la respuesta de otros autores que tratan de aportar nuevas claves de mayor utilidad para la enseñanza de lenguas.

Aunque no será hasta los años 70 cuando otro autor, Dell Hymes, supere el concepto de “competencia lingüística” y lo sustituya por el de “competencia comunicativa”. Hymes realiza estudios etnológicos sobre la relación entre cultura, sociedad y lenguaje y afirma que la enseñanza de una lengua tiene por objetivo desarrollar la competencia comunicativa.

² En 1980, Chomsky reconoció que además de la competencia gramatical también había que tener en cuenta la competencia pragmática. (Chomsky, 1980, citado por Cenoz, 1996, p.98)

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. (Hymes, 1996: 15, citado en Blanco, 2011, p. 179).

Hymes (1971) propone cuatro criterios para describir las formas de emisión de mensajes para comunicarnos: Si (y en qué grado) se ha emitido un mensaje siguiendo unas reglas determinadas; si (y en qué grado) las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirlo, recibirlo y procesarlo satisfactoriamente; si (y en qué grado) se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación; y si (y en qué grado) una expresión apropiada y real es usada por los miembros de una comunidad de habla.

Según el planteamiento de Hymes (1987), no es suficiente con conocer la gramática de una lengua, sino que es necesario comprender a los usuarios del lenguaje, los diferentes contextos y los argumentos tanto del lector como del autor de un determinado texto, lo que conduce a captar el significado de todo lo hablado o leído.

Las ideas de Hymes fueron en general aceptadas y apoyadas. Algunos autores trataron de indagar y recopilar más información para profundizar sobre el concepto, como es el caso de Halliday, quien situó la lingüística como eje central de la competencia comunicativa. Tal y como afirma Halliday (1970), “la lingüística estudia la descripción de los actos del habla o de los textos, puesto que solamente a través del estudio de la lengua se manifiestan todas las funciones del lenguaje y los componentes del significado”.

Posteriormente, Swain (1980) llegó a la conclusión de que la competencia comunicativa estaba a su vez integrada por tres competencias: por un lado, la “competencia gramatical”, la cual engloba la gramática (fonología, morfología, sintaxis, semántica...) circunscrita al ámbito oracional; en segundo lugar, la “competencia sociolingüística”, la cual se centra en el uso adecuado de la lengua en un contexto determinado de habla; y, para finalizar, la “competencia estratégica”, en la que encontramos el uso de técnicas para resolver problemas relacionados con el lenguaje.

Tres años más tarde, Canale (1983) añadió una cuarta competencia denominada “competencia discursiva” y modificó la competencia estratégica señalando que no solo comprende el uso de técnicas para resolver problemas sino que también comprende técnicas para mejorar el proceso de comunicación.

En síntesis, cabe destacar que la aparición del concepto de competencia comunicativa supone un enfoque integral del estudio de la lengua y su enseñanza. Se trata de un concepto dinámico que aporta una nueva perspectiva, al incluir habilidades personales y aspectos socioculturales y contextuales frente a los estudios previos centrados en el sistema (Cenoz, 1996, p.101).

1.2. Definición actual de competencia comunicativa

Actualmente, son muchas las definiciones que pueden encontrarse del concepto “competencia comunicativa”. Teniendo en cuenta la evolución del término y su carácter integral, consideramos que una de las más completas es la ofrecida por el diccionario de términos clave de ELE³:

La Competencia Comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (Centro Virtual Cervantes, 1997)

En la misma línea, la definición de Girón y Vallejo (1992) pone el acento en el hablante y en sus aptitudes o habilidades y no sólo en sus conocimientos: “La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada”.

³ “El Diccionario de términos clave de ELE es una obra de consulta para profesores, formadores y estudiantes de tercer ciclo, que, además de la resolución de dudas concretas, tiene otros dos objetivos: divulgar los estudios que han tenido mayor repercusión en la didáctica y ayudar a la progresiva sistematización de la terminología de esta especialidad” (Centro Virtual Cervantes, 1997).

Briz (2011, p. 81) sintetiza la idea y define la competencia comunicativa como “el conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente en situaciones sociales” resaltando el concepto de “adecuación” frente a “gramaticalidad”.

En definitiva, estas tres definiciones son representativas del carácter actual que ha adquirido el concepto de “competencia comunicativa” y resultan de utilidad para comprender el tratamiento que los currículos actuales conceden a la enseñanza de la lengua.

1.3. La competencia comunicativa en la Educación Primaria

A lo largo de todo el currículo de Educación Primaria, nos encontramos con objetivos, competencias, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación referidos a la competencia lingüística⁴. Algunos de los objetivos generales, establecidos en el artículo 5 de la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, relacionados con la competencia comunicativa y que los alumnos y alumnas de esta etapa educativa deberán adquirir son los siguientes:

- Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.
- Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

Así, sobretudo, la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura en esta etapa educativa tendrá, de manera más específica, como objetivo el desarrollo de la

⁴ A partir de ahora los conceptos de “competencia comunicativa” y “competencia lingüística” se utilizan como sinónimos, pues es común el uso del término “competencia lingüística” en el ámbito educativo derivado de las actuales competencias clave. No obstante, no debe confundirse con el término chomskyano al que nos hemos referido en el apartado anterior.

competencia comunicativa, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. De la misma forma, la enseñanza de la lengua debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos aprendizajes son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral, por un lado, y de comprensión y expresión escrita, por otro. Así es como quedan recogidos los objetivos del área en el anexo II de la Orden de 16 de junio de 2014.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de una lengua no consiste sólo en apropiarse de un sistema de signos, sonidos y reglas, sino también en manejar los significados que éstos transmiten y, con estos significados, comprender e interpretar el modo en que las personas del entorno entienden la realidad. El lenguaje contribuye de esta manera a construir una imagen del mundo, a construir también la propia personalidad mediante el desarrollo de la capacidad de expresar vivencias, opiniones, sentimientos e ideas, y el lenguaje ayuda a controlar la propia conducta proporcionando un equilibrio y facilitando la integración social y cultural de las personas. Es así tal y como quedan recogidos los contenidos del área en el anexo II de la Orden de 16 de junio de 2014.

El área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada. La adquisición de estas destrezas comunicativas solo puede conseguirse a través del trabajo con distintas clases de textos (autenticidad y énfasis en la comunicación, uso de textos orales y escritos variados), de su comprensión y de la reflexión sobre ellos, teniendo presente que esta no debe organizarse en torno a saberes disciplinares estancos y descontextualizados que prolongan la separación entre la reflexión lingüística y el uso de la lengua, o entre la reflexión literaria y el placer de leer, sino que deben ajustarse a la realidad cambiante de un individuo que vive inmerso en una sociedad digital y que es capaz de buscar información de manera inmediata a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Es así tal y como quedan recogidos los contenidos del área en el anexo II de la Orden de 16 de junio de 2014.

La organización en bloques de contenido no pretende jerarquizar los aprendizajes dentro del aula, sino que responde a las destrezas básicas que debe manejar un alumno para ampliar progresivamente su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, así como su educación literaria. Es así tal y como quedan recogidos los contenidos del área en el anexo II de la Orden de 16 de junio de 2014.

Con el Bloque 1, “Comunicación oral: escuchar y hablar”, se pretende que el alumno vaya adquiriendo las habilidades necesarias para comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa, escuchar de forma activa e interpretar de manera correcta las ideas de los demás. Es así tal y como quedan recogidos los contenidos del área en el anexo II de la Orden de 16 de junio de 2014.

Los Bloques 2 y 3, “Comunicación escrita: leer y escribir”, tienen como objetivo que el alumno sea capaz de adueñarse progresivamente del lenguaje gracias al código escrito, trabajando con textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, de manera que sea capaz de reconstruir las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo. Comprender un texto implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer. La lectura y la escritura son entendidas así como los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. Es así tal y como quedan recogidos los contenidos del área en el anexo II de la Orden de 16 de junio de 2014.

El Bloque 4, “Conocimiento de la lengua”, responde a la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación, y se aleja de la pretensión de utilizar los conocimientos lingüísticos como un fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el uso correcto de la lengua. El Conocimiento de la Lengua dentro del aula de Educación Primaria se plantea como el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas, así como la construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje a partir del conocimiento y la reflexión necesarios para apropiarse de las reglas gramaticales y ortográficas,

imprescindibles, para hablar, leer y escribir correctamente en todas las esferas de la vida. Es así tal y como quedan recogidos los contenidos del área en el anexo II de la Orden de 16 de junio de 2014.

Por último, el Bloque 5, Educación Literaria, asume el objetivo de hacer de los alumnos y alumnas lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora y educación literaria que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura. Es así tal y como quedan recogidos los contenidos del área en el anexo II de la Orden de 16 de junio de 2014.

En resumen, el eje del currículo básico de esta área o materia persigue el objetivo último de crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida. Esto exige una motivación hacia la intención comunicativa, una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua, y la capacidad de interpretar y valorar el mundo y de formar sus propias opiniones a través de la lectura crítica de las obras literarias más importantes de todos los tiempos. Es así tal y como quedan recogidos los contenidos del área en el anexo II de la Orden de 16 de junio de 2014.

2.- La lectura

2.1. Relevancia de la lectura

La idea de que saber leer (y escribir) representa la llave de acceso a la cultura y al conocimiento está profundamente enraizada en nuestra sociedad. Es una imagen que responde a la idea de alfabetización que se gestó a lo largo del siglo XIX y que enlaza tanto con la reivindicación de escolarización obligatoria vista como un elemento igualador entre todos los hombres y mujeres como con la necesidad de una educación adecuada al desarrollo industrial. Con todos los matices que la complejidad de nuestras sociedades pueda aportar a la

simplicidad de este enunciado, la importancia de la alfabetización ha ido aumentando con la constante extensión y diversificación de los usos del texto escrito producidos por una sociedad que cuenta ya con tantos siglos de existencia de la escritura. (Colomer, 1991, citado en Colomer, 1997, pp. 6-15)

Como se desprende de las palabras de Colomer, la lectura ha sido entendida como un instrumento trascendental, al que con el paso del tiempo se le ha ido dando una mayor importancia, tanto como herramienta esencial en el campo de la lengua como instrumento transversal en todas las áreas restantes.

Hymes (1984, citado en Bruzual, 2005) fue uno de los primeros autores en llamar la atención sobre las carencias lectoras presentes en la sociedad en la que vivía y que provenían de años atrás. Sin embargo, no es hasta 1983 cuando se observan cambios relevantes y se crea la Comisión Nacional para la Lectura⁵, cuya finalidad era formar una población lectora desde el preescolar, poniendo énfasis en la educación básica, hasta llegar a los estudiantes universitarios. Para lograrlo, se pretende contar con el apoyo de docentes actualizados con nuevos recursos y con una actitud positiva e innovadora hacia la lectura.

Pese a los intentos por mejorar esta destreza, Morales (1994) afirma que tras finalizar el siglo XX y a comienzos del siglo XXI todavía persisten numerosas personas en el mundo que ni siquiera saben leer y escribir. Sustentando esta opinión, Solé (2001) manifiesta que cada día más jóvenes, tanto dentro de las aulas como fuera de ellas, exponen argumentos y opiniones acerca de instituciones educativas que no saben cómo enseñar habilidades como la lectura y la escritura y, al mismo tiempo, exponen cuestiones para explicar las razones del porqué estas personas no han alcanzado un adecuado desarrollo de la comprensión lectora.

Tratando de responder a estos cuestionamientos, Cassany, Luna y Sanz (2001) argumentan que la escuela es el principal problema del fracaso de la lectura ya que, pese a la importancia que se le da en la mayoría de los casos, queda relegada al área de Lengua Castellana y Literatura y deja de ser trabajada en el resto de materias. Otro

⁵ La Comisión Nacional para la Lectura fue creada en Venezuela en 1983, iba dirigida a niños desde preescolar hasta los universitarios y trataba de ofrecer una solución frente a los malos resultados obtenidos en cuanto a la lectura.

aspecto que destacan estos autores es la escasa metodología de trabajo, que se ha convertido en algo mecánico y monótono.

Actualmente, la lectura ha tomado un papel fundamental en la sociedad en la que vivimos, así queda reflejado en la actual Orden de 16 de Junio de 2014 donde hace hincapié en la comprensión lectora como elemento transversal, junto a la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional, tal y como queda establecido en el Artículo 8 de dicha orden.

En el Anexo II de la Orden anteriormente nombrada encontramos que tanto la producción escrita como la comprensión lectora han de ser atendidas con la seguridad de que al alumno no se le ha de enseñar a escribir ni a leer de manera genérica, y sí a escribir y a leer atendiendo a la diversa tipología textual que forma parte del entorno social de la comunicación. Por lo tanto, se le ha de entrenar en la organización de la información de los textos narrativos, descriptivos, expositivos, instructivos, argumentativos..., tanto para su producción como para su comprensión, puesto que los procesos cognitivos y las estrategias son diferentes en cada tipología. Pero a la vez, el uso oral y escrito de la lengua presenta caracteres comunes a ambos códigos: tema, planificación del mensaje, gramática, sujeción a la norma estándar. Tales elementos han de ser motivo de reflexión y análisis por parte de los escolares. Es así tal y como queda recogido en el anexo II de la Orden de 16 de junio de 2014.

2.2. El acto de leer

Desde una perspectiva constructivista, Isabel Solé (2011, p. 17) define el acto de leer como “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura”. A la hora de leer, el lector siempre debe plantearse unos objetivos de lectura que serán satisfechos durante y al final de la misma.

En todo proceso de lectura, tal y como afirma Smith (1983), se utilizan dos fuentes de información: la información visual (información que nos proporciona el texto) y la información no visual (conocimientos previos que el lector posee). A partir de la información que proporciona el texto y de los conocimientos previos de los que dispone

el lector, éste construirá el significado del texto en un proceso que se divide en tres fases (2011):

- Formulación de hipótesis. En esta primera fase el lector se plantea una serie de cuestiones que serán respondidas a medida que avance la lectura del texto.
- Verificación de las hipótesis realizadas. En esta fase deben ser confirmados aquellos indicios y dudas planteadas previas a la lectura.
- Integración de la información y control de la comprensión. Una vez verificadas las hipótesis, el lector integra la información en su conocimiento para seguir construyendo un significado global del texto mediante estrategias de razonamiento.

Cuando se realiza la lectura de un texto, la interpretación que se extrae del mismo varía en función de los objetivos que el lector se plantea. El contenido de un texto no cambia, lo que cambia es la finalidad con la que un lector está realizando su lectura. Por lo tanto, dos lectores diferentes que lean un mismo escrito realizarán interpretaciones diferentes del mismo, ya que sus conocimientos previos y sus objetivos serán diferentes y, en consecuencia, sus interpretaciones también lo serán.

Desde esta perspectiva, el acto de leer implica la comprensión y la interpretación, de tal manera que Adam y Starr (1982) definen la lectura como “la capacidad de entender un texto escrito”. Se habla así de “comprensión lectora”, destacando que para que exista una lectura plena debe haber necesariamente comprensión. Sin embargo, como acabamos de ver, comprender no es una cuestión de todo o nada, es un proceso complejo que depende, entre otros factores, de los conocimientos previos que se disponen sobre un tema y de los objetivos marcados previamente por el lector (Baker y Brown, 1984).

De esta manera, para comprender un texto hay que tener en cuenta que existen una serie de factores que nos pueden ayudar o entorpecer en este proceso; estos factores, tal y como indica Colomer (1996), pueden dividirse en: la intención de la lectura y los conocimientos previos.

En primer lugar, la intención con la que se vaya a leer un libro dependerá de los objetivos previos que nos hayamos propuesto, esto determinará tanto la forma de leer

como el nivel de comprensión que nos exigimos durante todo el proceso. “Leer es haber escogido buscar algo; amputada esta intención, la lectura no existe, ya que leer es hallar la información que se busca, la lectura es, por naturaleza, flexible, multiforme, siempre adaptada a lo que se busca”. (Foucambert, 1976)

Por otro lado, la correcta lectura de un texto exige poseer previamente unos conocimientos variados para poder abordarla con éxito. Este proceso de lectura vendrá influenciado por la capacidad por parte del lector de establecer conexiones entre los conocimientos que ya poseía con aquellos nuevos que está asimilando en el proceso de lectura.

La gente necesita una gran cantidad de conocimientos para poder comprender. [La comprensión es] un proceso por el cual la gente relaciona lo que ve u oye con grupos de acciones pre-almacenadas que ha experimentado previamente. (Schank y Abelson, 1977).

2.3. Lectura, comprensión lectora y competencia lectora

Consultando la bibliografía sobre el tema, nos encontramos principalmente con tres términos: “lectura”, “comprensión lectora” y “competencia lectora”.

En primer lugar, la Ley Orgánica de Mejora y Calidad Educativa (LOMCE) de 9 de diciembre de 2013, indica que la lectura debe ser trabajada en todas las áreas sin distinción y que se debe llegar a los contenidos curriculares a través de la lectura de diferentes tipos de textos que usen distintos códigos y en formatos y soportes diversos.

En segundo lugar, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, se habla de “comprensión lectora”, concepto definido de nuevo de forma clara y completa por el diccionario de términos clave de ELE:

La comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y

comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. En la lectura el lector no sólo extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc. (Centro Virtual Cervantes, 1997)

Por su parte, en el documento PISA (2012) se expone que la “competencia lectora” es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.

Se prefiere la expresión «competencia lectora» a «lectura» porque es posible transmitir a un público no experto, de forma más precisa, lo que mide el estudio. «Lectura» suele entenderse como simple decodificación o incluso como lectura en voz alta, mientras que la intención de este estudio es medir algo más amplio y profundo. La competencia lectora incluye un extenso abanico de competencias cognitivas, desde la decodificación básica hasta el conocimiento de palabras, gramática y estructuras y características lingüísticas y textuales más amplias, y hasta el conocimiento del mundo. (PISA 2012, p.54)

En este trabajo se utilizan los tres términos indistintamente, puesto que consideramos que en todos ellos se encuentra implícito el complejo proceso que supone el acto de leer y que Grellet sintetiza acertadamente con estas palabras: “La lectura es un proceso de adivinación constante y lo que el lector aporta al texto es, a menudo, más importante que lo que encuentra en él”. (1981)

3.- La enseñanza de la lectura

3.1. Estrategias para desarrollar la comprensión lectora

Según Palincsar y Brown, (1984) la comprensión de lo que se lee es el producto de tres condiciones: la primera es que la estructura del texto sea clara y coherente en cuanto a contenido, que sea conocida y con un léxico y una sintaxis que posean un nivel aceptable; en segundo lugar y como ya hemos comentado, que el lector posea unos conocimientos previos acerca de la temática del texto que le puedan ayudar a establecer

conexiones con los nuevos contenidos; y por último, que el lector utilice estrategias adecuadas para comprender el texto en su plenitud, de esta manera detectará cuáles son los errores de su propia comprensión y tratará de buscar una solución para los mismos.

Desde el mismo enfoque cognitivo-constructivista, Ynclán destaca el papel de las estrategias en el proceso de construcción de significados que se genera durante la lectura:

Aprender a leer supone no sólo el aprendizaje y automatización, sino fundamentalmente el aprendizaje de diversas estrategias que facilitan la combinación de la información del texto y la que procede de los conocimientos del lector, para construir la representación del significado global del texto. Por consiguiente la práctica docente respecto de la lectura y las habilidades de comprensión deberían experimentar cambios significativos en cuanto al qué y cómo enseñar. (Ynclán, 1997, p. 263)

Dada la importancia que, como acabamos de ver, las estrategias adquieren en el proceso de comprensión lectora, Solé (1993) defiende también la necesidad de enseñar dichas estrategias con el objetivo de formar lectores autónomos, que sean capaces de afrontar todo tipo de textos y que puedan establecer estrategias cada vez más inteligentes para superar las dificultades que vayan surgiendo en el proceso. Se trataría, en definitiva, de favorecer al alumno dotándolo de los recursos necesarios para aprender a aprender.

Es importante establecer junto con los alumnos los propósitos que se proponen para leer el texto. Aunque los propósitos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados, habrá tantos propósitos como lectores en diferentes situaciones y momentos. Algunos ejemplos de cómo establecemos propósitos con los alumnos pueden ser: leer por placer, para encontrar información precisa, para encontrar las palabras que riman, etcétera. Uno de los fines de enseñar a los niños a leer con distintos propósitos es que a la larga ellos mismos sean capaces de establecer propósitos de lectura que les interesen y que sean adecuados. (Solé, 1998, p.93)

En este sentido, se entiende por estrategia el procedimiento que se pone en marcha para lograr unos propósitos definidos con anterioridad; es decir, utilizar estrategias consistiría así en seguir unas pautas que se consideran óptimas para conseguir unos objetivos determinados.

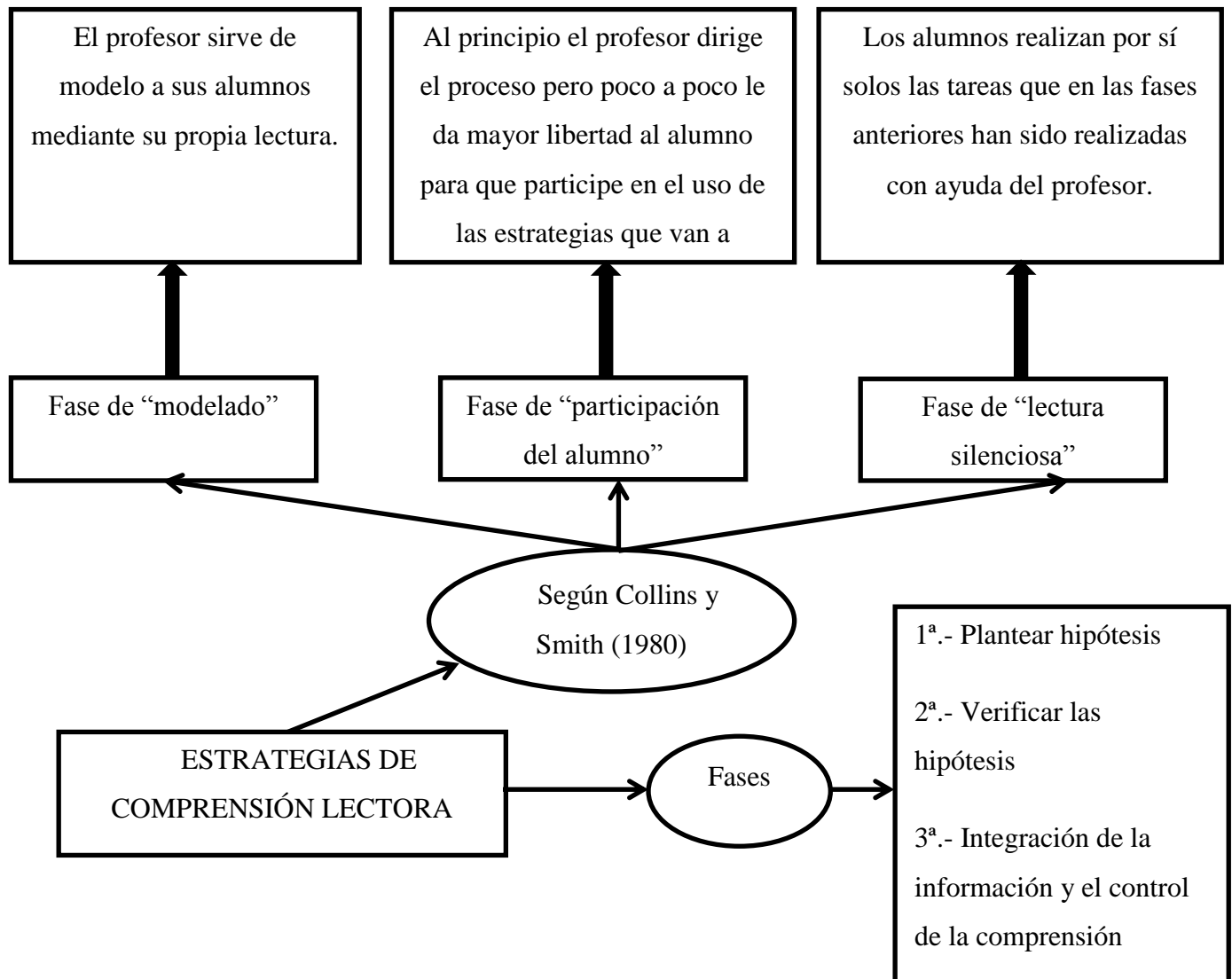
Las estrategias tienen en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos. (Valls, 1990, citado por Solé, 2011, p. 59)

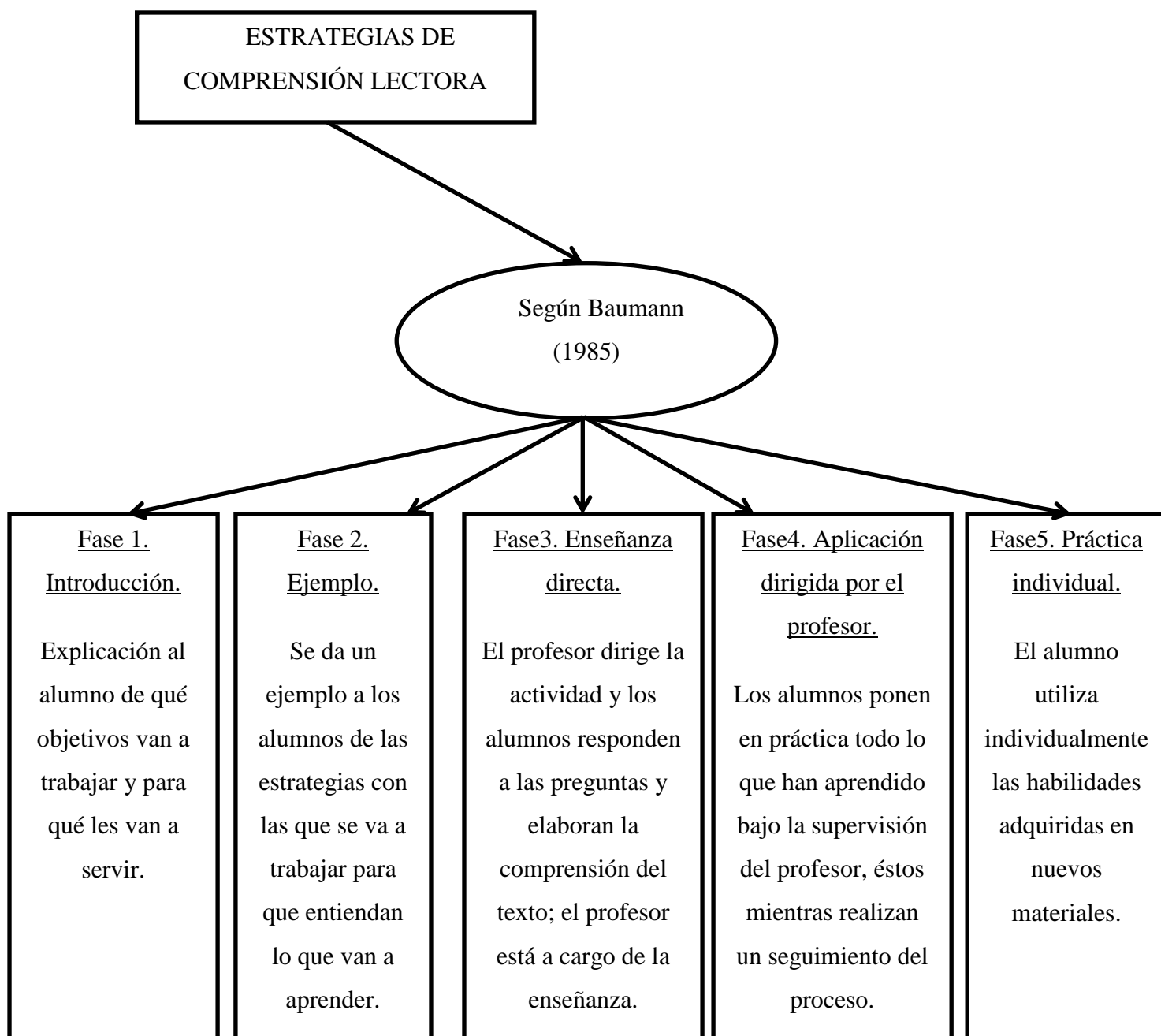
En cuanto a su clasificación, las estrategias pueden organizarse en función del momento en que se van a usar (Schmitt y Bauman, 1990, citado en Block y Pressley, 2002). De esta forma, las estrategias pueden ser previas a la lectura (para activar en el lector todos aquellos conocimientos previos sobre el tema que se va a leer); pueden utilizarse durante la lectura (para realizar una estructura mental del texto); o bien, pueden ser necesarias tras finalizar la lectura (para establecer una representación mental y solucionar errores de comprensión creados durante la lectura).

Pero no todos los autores establecen esta distribución a la hora de clasificar las estrategias, Collins y Smith (1980) establecen una serie de estrategias en progresión a lo largo de tres fases para desarrollar la comprensión lectora:

- *Fase de Modelado.* En esta fase el profesor sería el modelo a seguir por el alumno mediante la propia lectura de un texto por parte del maestro.
- *Fase de participación del alumno.* En esta fase el alumno empezaría a coger las riendas de su lectura, primero dirigido por el maestro para, posteriormente, ir adquiriendo mayor libertad, hasta que sea él mismo partícipe de su aprendizaje y sea capaz de utilizar estrategias que faciliten la comprensión de los textos.
- *Fase de lectura silenciosa.* Esta fase consiste en propiciar al alumno total libertad para que pueda realizar por sí mismo todas aquellas actividades que previamente ha realizado con ayuda del maestro.

Siguiendo a Solé (2011, pp. 64-70), el siguiente esquema recoge las estrategias que esta autora destaca como fundamentales en la enseñanza de la comprensión lectora:





Finalmente, hay que tener en cuenta que las estrategias indicadas han sido desarrolladas desde la interacción profesor - alumno, sin embargo, son varios los estudios que demuestran que la interacción entre alumnos también es eficaz en la enseñanza de las estrategias de lectura.

De esta forma, Falchicov (2001, citado en Valdebenito y Duran, 2015) define “la tutoría entre iguales” como una modalidad de aprendizaje entre dos personas que se encuentran en igualdad de estatus social; por su parte, Duran (2010, citado en Valdebenito y Duran, 2015) la define como una creación de parejas de personas que establecen una relación a partir de los roles de tutor y tutorado con un objetivo común, conocido y compartido que se consigue a partir de unas exigencias del profesor.

Tal y como queda constatado en Topping (2005, citado en Valdebenito y Duran, 2015) y Borisov y Rei (2010, citados en Valdebenito y Duran, 2015) diversos estudios han demostrado que la interacción entre iguales en las que uno de ellos asume el papel de tutor y otro el de tutorando es muy eficiente en el desarrollo de la comprensión lectora, aunque de ambos roles el papel del tutor es el que más beneficios obtiene ya que es el encargado de realizar las explicaciones pertinentes al alumno tutorizado frente a las dudas que a este le hayan ido surgiendo. Debido a esto, es importante que el rol de tutor - tutorizado vaya cambiando en ambos miembros de la pareja, de esta manera los dos participantes obtienen el mayor beneficio posible durante la actividad. No obstante, este no es el único estudio que sustenta esta afirmación, ya que Maheady, Mallette y Harper (2006, citado en Valdebenito y Duran, 2015) y Shegar (2009, citado en Valdebenito y Duran, 2015) dan un paso más y exponen cómo esta metodología favorece el desarrollo de la comprensión lectora en todos aquellos alumnos que presentan dificultades en esta área.

3.2. Actividades de lectura

Actualmente, son muchas y muy variadas las actividades de lectura con las que podemos encontrarnos. Desde la más tradicionales, centradas en la adquisición del código, hasta las propuestas más actuales, centradas en la comunicación y en la interacción del lector con el texto⁶, las líneas de actuación son diversas y dependientes de muchas variables, como el contexto educativo, la formación y preferencias del maestro, el objetivo de la actividad, etc. (Cassany, Luna, y Sanz, 2001, p. 209). De la misma manera, su organización depende, en buen grado, del criterio seleccionado (Galera, 2011, pp. 382-383), por ejemplo:

⁶ El enfoque comunicativo, la enseñanza por tareas o la estética de la recepción son algunas de las propuestas más actuales en las que se basan estas actividades.

- El momento del proceso (actividades para realizar, antes, durante o después de la lectura)
- La ayuda recibida (actividades, dirigidas, semidirigidas y autónomas)
- La propuesta metodológica (gramaticales, funcionales, globalizadas...)
- El objetivo didáctico (expresión, comprensión, producción...)

Entre todos los criterios posibles y teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, se han seleccionado dos criterios significativos de utilidad para clasificarlas: se trata del enfoque didáctico desde el que se ha diseñado la actividad y la complejidad cognitiva que supone su resolución.

En cuanto al primero de los criterios, Cassany (1990, citado en Cassany, Luna, y Sanz, 2001, pp. 271-274) diferencia cuatro enfoques didácticos para la enseñanza de la escritura que resultan adecuados también para la lectura:

- *Enfoque gramatical*. Cuenta con una larga tradición, muy utilizado en los libros de texto, es el enfoque más común todavía en la escuela, a pesar, como hemos visto, de que los currículos actuales apuestan por un enfoque comunicativo de la enseñanza. Tiene como objetivo el conocimiento y el dominio de la gramática de una lengua. Pone el énfasis en el código, en el sistema, en las normas y en la corrección. Suele tener la oración como eje de la actividad, proponiendo ejercicios de ortografía y morfosintaxis de práctica mecánica, tales como transformar un verbo o rellenar huecos. Cuando se utiliza un texto, tras la lectura, se solicita la sustitución de palabras (por ejemplo, por sinónimos), la búsqueda de palabras dentro del texto que cumplan un determinado requisito (por ejemplo, que sean adjetivos), la corrección de errores ortográficos... Para resolver las actividades, es preciso conocer las normas, pero su realización no exige la comprensión del texto, por lo que el alumno no necesita poner en marcha estrategias de comprensión lectora.

- *Enfoque funcional.* Se trata del enfoque comunicativo, cada vez más extendido, especialmente en la enseñanza de segundas lenguas y, en los últimos años, también de la primera lengua. Pone el énfasis en el uso de la lengua, por lo que utiliza una gran variedad de textos y registros. Su objetivo es que los alumnos tengan capacidad tanto para comprender como para producir estos textos. Se proponen actividades funcionales en las que la lectura y la escritura tengan un objetivo significativo para el alumno. Estas actividades tienen en cuenta el contexto de la comunicación y la adecuación a ese contexto. Los ejercicios suelen ser de lectura, de respuesta a preguntas sobre el contenido del texto, de transformación del texto y de análisis de modelos de textos. El alumno necesita utilizar estrategias de comprensión, no obstante, las actividades que se limitan a realizar preguntas sobre el texto y no permiten al alumno salir de él, están cuestionadas por resultar excesivamente simples, como veremos.
- *Enfoque procesual.* Este enfoque hace hincapié en los procesos cognitivos que intervienen en la lectura y en la composición de textos. Su objetivo es que el alumno adquiera estrategias de una forma consciente, de manera que pueda transferirlas a otras situaciones de lectura autónoma y mejore su competencia lectora. De esta forma, se proponen actividades que intervienen durante todo el proceso; por ejemplo, antes de leer, se solicita al alumno que formule hipótesis sobre el texto o bien se proponga objetivos que dirijan su lectura; durante la lectura, se le plantea que subraye las ideas principales, que reorganice la información, que relacione ideas, que deduzca un significado por el contexto, etc; finalmente, tras la lectura, se solicita la realización de un esquema, un resumen, el desarrollo de una determinada idea... Este enfoque exige por tanto no sólo la activación inconsciente de diversas estrategias de lectura sino también su aprendizaje consciente.
- *Enfoque del contenido.* Con este enfoque se ejercita la lectura poniendo el acento en su valor como instrumento de acceso al conocimiento. La lectura es necesaria en todas las áreas (matemáticas, historia...), por lo que con este enfoque se trabaja la comprensión lectora utilizando diferentes textos de una determinada materia y proponiendo actividades intertextuales de utilidad para aprender sobre

dicha materia. Por ejemplo: recopilar datos sobre una misma idea, elaborar esquemas, organizar la información... utilizando diferentes fuentes. Se trata de actividades complejas en las que el alumno debe utilizar de forma adecuada estrategias de comprensión lectora para su resolución. Un alumno que carezca de estas estrategias tendrá dificultades en todas las materias en las que se le propongan este tipo de actividades si no se le entrena y prepara para adquirirlas.

Por supuesto, los cuatro enfoques expuestos no son excluyentes y pueden darse en la práctica de forma simultánea, pero consideramos que su diferenciación puede resultarnos de utilidad para organizar y analizar las actividades de lectura que nos proponemos con este trabajo.

En cuanto al segundo de los criterios seleccionado, la complejidad cognitiva, Solé⁷(2010) diferencia entre tareas simples y tareas complejas.

- *Tareas simples.* Las tareas simples son aquellas que remiten a una sola fuente documental, aquellas en las que aparece un único escrito (generalmente del libro de texto), y se solicita al lector que realice actividades en la que tiene que reproducir ese mismo texto. Se trata de actividades superficiales que no ofrecen al alumno la posibilidad de interiorizar el texto, sino que remiten exclusivamente a la copia de partes del mismo. Son actividades que van acompañadas de muy poca escritura, a veces consisten en elegir una respuesta en una pregunta de opción múltiple, o responder a una pregunta copiando una frase del mismo texto. Son útiles para volver a decir lo que dice el texto, pero no favorecen una transformación del conocimiento a través de la lectura. El lector se queda en el texto puesto que estas actividades no le ayudan a ir más allá del propio texto. Si las tareas son simples, las estrategias de lectura necesarias también serán simples.
- *Tareas complejas.* Las tareas complejas son aquellas que suelen remitir a más de un texto o fuente, pero, cuando remiten a uno solo, requieren que se pongan en

⁷ Esta diferencia fue explicada por Isabel Solé en una conferencia en El Escorial el 8 de Julio de 2010. Consistía en explicar la enseñanza de estrategias de lectura tanto a alumnos como a profesores y agentes externos que estuvieran interesados en asistir a la misma

relación y se integren informaciones que están alejadas dentro del mismo texto. Su realización exige la intervención y el desarrollo de otras destrezas, como la escritura o la expresión oral. Son tareas más globalizadas, en las que la lectura puede estar al servicio de un proyecto, por lo que no se trata de una lectura descontextualizada, sino que tiene un sentido funcional para el alumno. Estas tareas obligan al alumno a pensar, a conectar con sus ideas previas, a ir más allá del texto o textos utilizados y, sobre todo, a establecer una aproximación más personal con la lectura. En definitiva, para resolver estas tareas, el alumno necesita utilizar estrategias de lectura también complejas, pero, a pesar de su valor cognitivo, según Solé (2011), las investigaciones muestran que las tareas más frecuentes que se proponen en las aulas son las tareas simples.

3.3. Los tipos de textos

A la hora de hablar de los diferentes tipos de textos o “superestructuras” (Bronckart, 1979, citado en Van Dijk, 1983) nos encontramos de nuevo con la dificultad de que son muchos los autores que han tratado de clasificarlos, pero también nos encontramos con la necesidad de clarificar este tema antes de comenzar nuestro análisis.

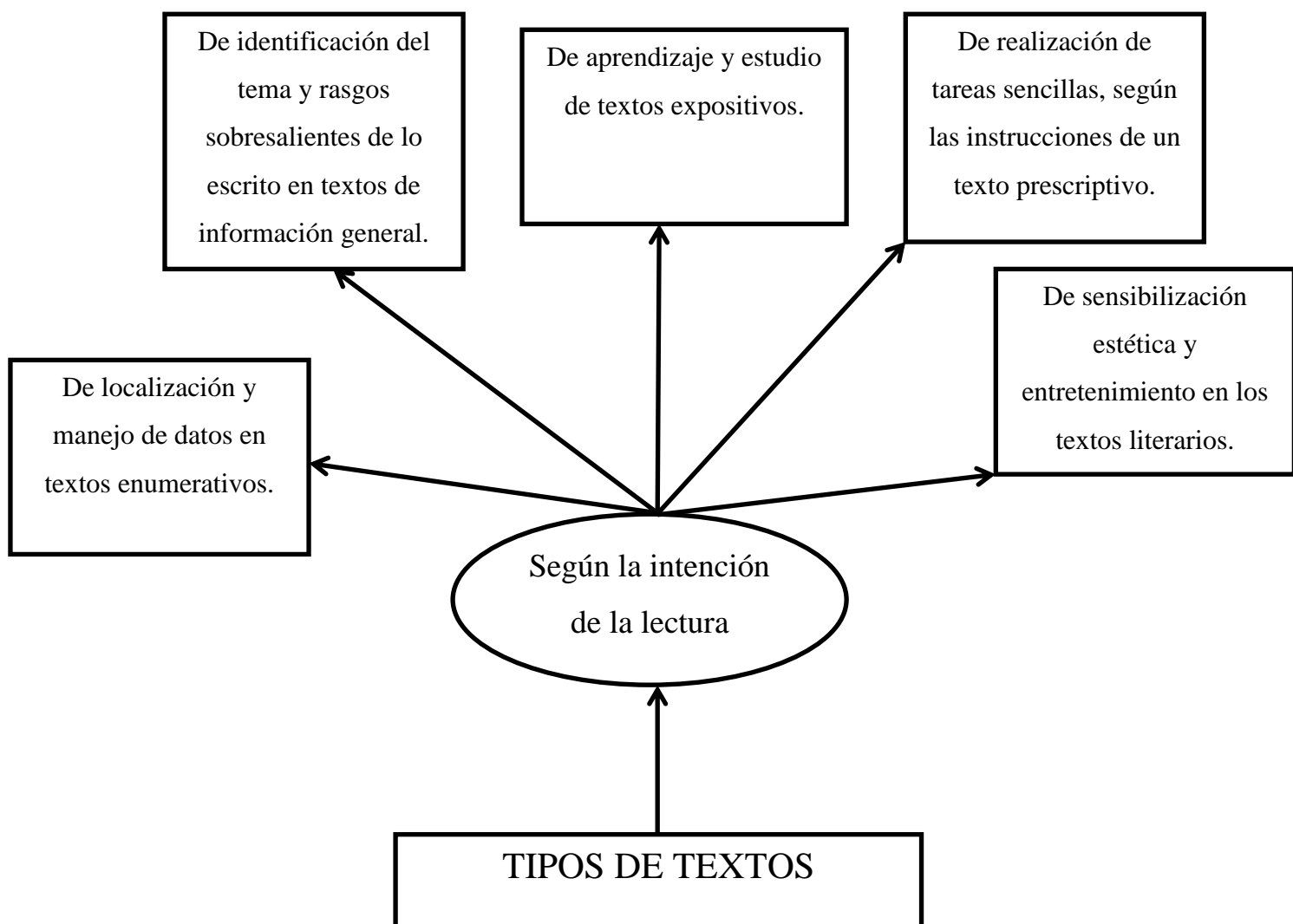
Van Dijk (1983) distingue tres tipos de superestructuras a las que denominó superestructura narrativa, argumentativa y tratado científico, pero incluyó una cuarta llamada “Otros tipos de textos” en la que incluía todos aquellos textos que no cumplían las características de los grupos anteriores.

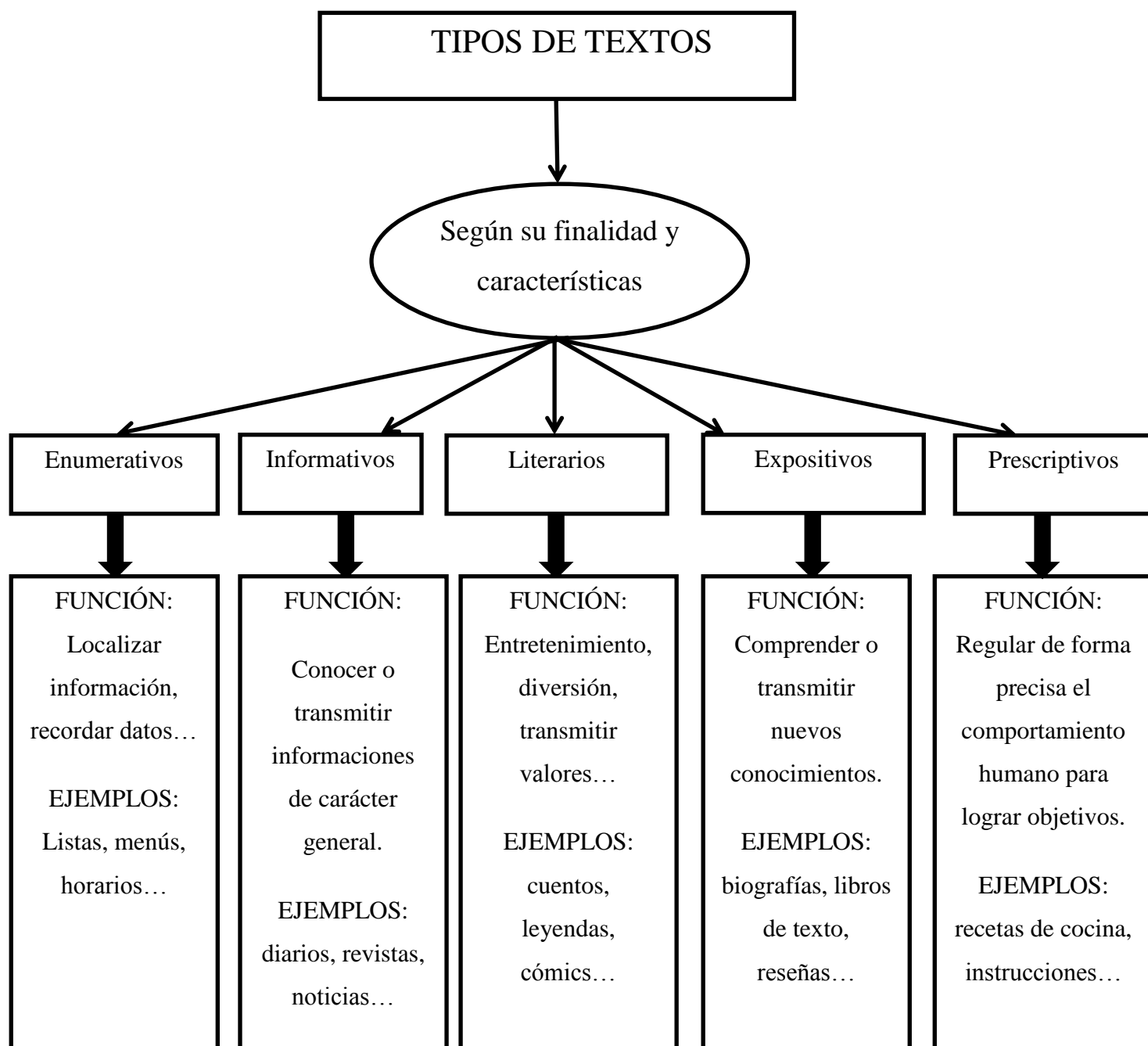
Desde una perspectiva más pedagógica Cooper (1990) o Adam (1985) trataron de establecer otras relaciones y grupos para diferenciar la tipología de los textos. De esta manera, Adam (1985), siguiendo el modelo de autores anteriores, diferenció una jerarquía para clasificar los textos: textos narrativos (cuentos, leyendas... escritos que siguen unos sucesos en un orden determinado y establecido previamente); textos descriptivos (describen objetos o fenómenos); textos expositivos (explican fenómenos); y textos introductivos-inductivos (instrucciones, pautas...). Pero no se quedó ahí, y años más tarde introdujo una categoría más a la que denominó “Tipos reconocidos”, dentro de este grupo incluyó tres categorías: los textos predictivos (se basan en profecías), los textos conversacionales y los textos retóricos (canciones, poesías...).

Años más tarde Cooper (1990) orientó los tipos de textos hacia la pedagogía y dividió los tipos de textos en dos ramas: los textos narrativos y los textos expositivos. Realizó esta separación afirmando que los alumnos deben reconocer claramente cuáles son las superestructuras de los textos y que se deben utilizar aquellos que fomenten una autonomía en el alumno y desarrollen una elevada capacidad de comprensión.

Otros autores analizaron la clasificación utilizada por Adam y trataron de seguir profundizando en el tema, es el caso de Teberosky (1987), esta autora añadió una categoría más a la establecida por Adam a la que denominó textos informativos o periodísticos; dentro de este grupo, encontraríamos, por ejemplo, las noticias de los medios de comunicación.

Desde una perspectiva constructivista, Maruny, Ministrál y Miralles (1997) recogen las aportaciones de Teberosky y establecen una clasificación de los tipos de textos dirigida al profesorado y al ámbito educativo. El presente esquema trata de sintetizar el trabajo de estos autores:





Como puede observarse, esta organización de los tipos de texto implica una concepción funcional de la lectura y de la escritura que compartimos. Por tanto, dado su carácter didáctico y clarificador, esta clasificación es la que se tendrá en cuenta en el diseño de los instrumentos de recogida de datos de esta investigación.

3.4. *La lectura y las TIC*

Tal y como argumenta Rodríguez (2012), los alumnos de hoy son individuos que han nacido en la era digital, tienen mucho interés por todo aquello relacionado con las nuevas tecnologías. El trabajo con estos recursos les resulta motivador e interesante para trabajar cualquier tipo de destreza.

Hemos pasado en un lapsus muy breve de tiempo de una cultura alfabética, cuyas expresiones fundamentales son textuales, a otra de carácter audiovisual, construida a base de imágenes, que implica cambios fundamentales en la configuración del lenguaje y en la formación del razonamiento. El cambio más inmediato se percibe en los hábitos y habilidades de lectura. (Gómez Soto, 2002, p. 109).

Mediante el uso de las TICs en las aulas ordinarias el maestro consigue satisfacer las necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación y, tal vez la de formación, en este aspecto son muchos los autores que están seguros que también satisface esta necesidad mientras que otros muchos afirman todo lo contrario. “Para los niños de hoy, adultos del mañana, leer y escribir ya debería ser manejar webs, elaborar hipertextos, correos electrónicos, conversar a través del chat...”. (Cassany 2006)

Este tema ha suscitado dudas e interrogantes frente a los resultados que pueden ser obtenidos por los alumnos, Kerr y Symons (2006) afirman que existe suficiente evidencia como para sostener que el uso de los ordenadores en la escuela va acompañado de un incremento en el logro académico. Por otra parte, según Clark (1994) sustenta que no hay evidencia de que el alumno logre ganancias cognitivas con su uso.

Al respecto Dillon (1992) advierte que la comprensión lectora no se ve afectada negativamente en función de cómo es presentado un texto y que incluso bajo ciertas circunstancias puede ser mejorada.

Pero todos los autores coinciden en una cosa, y es que al parecer no hay claridad sobre la eficacia del uso de las TIC para el desarrollo de la comprensión lectora, tienen múltiples aspectos positivos a destacar pero todos deben ir acompañados de una metodología adecuada, no se pueden valer únicamente de la presencia de un recurso

TIC como aspecto esencial e irremplazable. “Nadie a estas alturas discute la conveniencia de incluir enseñanzas digitales (computación, internet, etc.) en el currículum escolar, pero sí resulta más controvertida la manera de hacerlo”. (Cassany 2000)

“La clave de la cuestión no está en seleccionar una técnica pedagógica sobre otra, sino en encontrar mecanismos en los que tanto el aprendizaje del aula y el de la experiencia puedan ser conectados y empleados para su óptimo provecho.” (Grzelkowski, 1986, p.111)

Pese a todo esto hay una realidad muy clara y es que existe cada vez más una necesidad urgente de desarrollar y utilizar nuevas estrategias que se deben incorporar a los métodos tradicionales pedagógicos.

Las nuevas generaciones de alumnos se empiezan a familiarizar con un sistema que constituirá la base de su trabajo en el futuro: las redes de comunicación. La próxima generación no hablará de “nuevas tecnologías”, sino que esta tecnología se hará transparente por cotidiana; será un instrumento más. (Aguirre, 1997).

En la actualidad, tanto los lenguajes de los medios de comunicación como las nuevas tecnologías han desarrollado un nuevo concepto de lectura y de escritura que ni mucho menos deja de lado a la comunicación que se utilizaba antiguamente, Gimeno Sacristán (1999: pp. 38-39) afirma que ambas formas de comunicación no son excluyentes una de la otra sino que son complementarias y se relacionan una con la otra.

Comparando las formas de comunicación de ambos periodos, Prado (2011) señala una serie de cambios que se han producido con el establecimiento y uso de las nuevas tecnologías, algunos de estos cambios son: Nuevos soportes textuales (Como el caso de DVD o el CD frente al tradicional soporte de papel; el libro)

Otro gran cambio son los instrumentos de escritura tecnológicos y la amplia gama textual, ya que se ha pasado de utilizar la pluma de ave o el punzón para plasmar una grafía en un periódico, en una revista... a utilizar un teclado y una pantalla para plasmar con su ayuda lo que se nos va ocurriendo en una hoja digital o incluso leer un libro que no está en formato papel sino que utilizamos el llamado “libro digital”.

Y por último uno de los cambios más impactantes es que ahora la comunicación no hace falta hacerla “cara a cara”, sino que se pueden mantener interacciones orales con muchas personas a la vez sin necesidad de estar en la misma sala mediante el uso de cámaras web para mantener una comunicación oral.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

1.- Presentación

La investigación realizada es descriptiva puesto que se caracterizan una serie de recursos y situaciones concretas indicando sus rasgos particulares que diferencian a unos de otros. En cuanto al análisis de los datos obtenidos, se ha realizado tanto un análisis cuantitativo como cualitativo, siendo este último el que más importancia adquiere en la investigación.

El método cualitativo permite un acceso a la realidad de modo parecido al que realiza el profesional en su vida cotidiana, y le proporciona instrumentos eficaces para su tarea docente. Esta situación lleva a diseñar instrumentos que facilitan la comprensión de la realidad no como algo estable, sino precisamente como algo cambiante, respecto al que se tiene que actuar. (Nogueral Rodrigo, 1998, p. 10)

Recordemos que los dos objetivos planteados en el trabajo son los siguientes:

1. Conocer el uso que se realiza de las TIC en las aulas de E. Primaria como herramienta para el desarrollo de la comprensión lectora.
2. Valorar la capacidad implícita de los recursos TIC para desarrollar las estrategias de comprensión lectora.

Para dar respuesta al primero de los objetivos, se ha tenido en cuenta la labor educativa de los maestros. Los instrumentos de investigación utilizados en este caso han sido los cuestionarios y las entrevistas.

En cuanto al segundo de los objetivos, la fuente de investigación utilizada ha sido una selección de recursos web, analizada con la ayuda de una lista de cotejo y una

rúbrica. En los siguientes apartados se explican con mayor profundidad ambas fuentes de información y los cuatro instrumentos de investigación mencionados.

2.- Fuentes de investigación

2.1. Maestros

Una de las fuentes más valoradas para conocer la situación de las aulas son los maestros y maestras. Para realizar esta investigación, nos interesaba conocer tanto sus creencias con respecto a la comprensión lectora y las TIC, como sus actuaciones reales en el aula. De esta forma consideramos que podríamos acercarnos mejor a la realidad actual.

Para acceder a los maestros se diseñó un cuestionario que se llevó a ocho colegios seleccionados en función de su facilidad de acceso. Para completar la información, se programaron entrevistas con maestros especialistas en TIC.

En el apartado “Instrumentos de investigación” se explica con más detalle el proceso de diseño de las herramientas utilizadas y las respuestas obtenidas.

2.2. Recursos WEB

Para conocer la capacidad de los recursos web actuales de favorecer las estrategias de comprensión lectora, consideramos de utilidad analizarlos teniendo en cuenta las teorías y los criterios expuestos en nuestro marco teórico.

Es por este motivo que seleccionamos la siguiente muestra: el correo electrónico, los blogs y las redes sociales (pertenecientes a la web 2.0); Ranopla y CATEDU (páginas web); Hot Potatoes y JClic (programas para desarrollar actividades) y han sido analizados empleando la lista de cotejo y una rúbrica, presentadas en el apartado anterior.

La selección de estos recursos ha sido establecida a través de los siguientes criterios:

- Popularidad en el ámbito social y educativo. Deben ser conocidos y utilizados tanto por los maestros como por los padres y alumnos.

- Especificidad con respecto al tratamiento de la lectura. Deben estar orientados al trabajo y desarrollo de la lectura.
- Accesibilidad. Deben tener fácil acceso tanto dentro de la escuela como fuera de ella a la vez que deben ser económicos, bien gratuitos o de un coste bajo.

3.- Instrumentos de investigación

Cuatro instrumentos se van a utilizar en la investigación. Por un lado los cuestionarios y las entrevistas para analizar las experiencias y opiniones de los maestros, y por otro lado la lista de cotejo y la rúbrica para analizar los recursos web.

3.1. Cuestionarios

Uno de los motivos principales por los que se ha elegido este instrumento de investigación es porque, tal y como afirma Martínez Mediano (2004), la única manera de recoger la información adecuada sobre una temática determinada es mediante la formulación de las preguntas correctas acordes con la cuestión a investigar, y un instrumento que posibilita hacer esto son los cuestionarios.

El cuestionario diseñado consta de diez preguntas (Ver ANEXO I) a través de las cuales tratamos de cumplir el objetivo planteado previamente: Conocer el uso que se realiza de las TIC en las aulas de E. Primaria como herramienta para el desarrollo de la comprensión lectora.

Para diseñar cada una de estas preguntas se han tenido en cuenta tanto las experiencias personales como los conocimientos adquiridos en diversas asignaturas del Grado. Las cuestiones presentadas en los cuestionarios tienen como objetivo responder a la pregunta planteada inicialmente en el trabajo, y que consiste en averiguar cómo valora y utiliza el profesorado de E. Primaria las TIC para el desarrollo de la comprensión lectora.

A la hora de presentar el cuestionario a los diferentes profesores tutores de E. Primaria, en primer lugar realizamos una validación de los mismos presentándoselos tanto a una experta en su realización como posteriormente a un profesor tutor de E. Primaria para ver que no existía ningún error y que todo estaba bien planteado.

Una vez que el cuestionario estaba planteado de forma correcta y ordenada, lo entregamos a ocho colegios diferentes de E. Primaria tanto de Zaragoza como de Huesca, buscando la máxima participación ya que cuantos más cuestionarios sean realizados más fiables son los resultados. Un mes después de entregar los cuestionarios en los diferentes colegios, únicamente tres colegios son los que atendieron nuestras premisas, un colegio de Huesca y dos de Zaragoza.

Este listado de recursos TIC que aparece en el cuestionario ha sido planteado en función de nuestros conocimientos previos que ya poseíamos sobre el tema, ya que en la Universidad tuvimos una asignatura de este tema y en ella trabajamos diversos recursos que pueden ser utilizados en una clase ordinaria de E. Primaria. Pero no todos los recursos conocidos son incluidos en el cuestionario, sino que se realiza una selección precisa de aquellos en los que la lectura es objetivo de aprendizaje.

3.2. Entrevistas

Otro instrumento a través del cual hemos tratado de conocer cómo valora y utiliza el profesorado de E. Primaria las TIC para el desarrollo de la comprensión lectora son las entrevistas.

Este instrumento ha sido elegido como complemento cualitativo de la información obtenida de los cuestionarios. Tal y como afirma Martínez Mediano (2004), las entrevistas “permiten profundizar más allá de la formulación de preguntas, e incluso añadir nuevas preguntas para obtener una información más completa y precisa”.

A diferencia de los cuestionarios, las entrevistas no van dirigidas a los maestros en general, sino a profesionales más especializados en el tema de las TIC.

Para plantear las entrevistas, se realiza un primer guión con aquellas cuestiones que interesa preguntar a cada uno de los entrevistados en función de su dedicación profesional. No obstante, se trata de una entrevista abierta y las preguntas han sido adaptadas a lo largo de su desarrollo.

Inicialmente han sido tres las entrevistas que hemos hecho a diferentes profesionales, en primer lugar a un inspector de educación, luego a un experto en TICs y por último a

un profesor de E. Primaria que trabaja en un colegio de Huesca y que está especializado en el uso de las TICs dentro del aula.

Una vez hechas las tres entrevistas, y tras haber realizado la revisión de todas ellas se ha decidido emplear únicamente la entrevista del profesor de E. Primaria especialista en TICs ya que las otras dos entrevistas no resultaron como se esperaba⁸.

El material empleado en las 3 entrevistas es un conjunto de preguntas planteadas específicamente para cada uno de los entrevistados; las preguntas planteadas han sido revisadas por dos profesoras de la Facultad de Educación de Huesca para que su planteamiento y redacción sean los correctos.

Las tres entrevistas son grabadas con una máquina de grabación y posteriormente transcritas para analizar más detenidamente las informaciones que constaban en cada una de ellas.

3.3. Lista de cotejo y Rúbrica

La lista de cotejo es un instrumento de investigación que sirve para averiguar el grado de cumplimiento de una serie de indicadores en un proceso de enseñanza-aprendizaje, puede evaluar tanto cualitativa como cuantitativamente.

Algunas de las ventajas de este instrumento es que se pueden observar y analizar un número elevado de indicadores a la vez, es fácil de manejar y de cumplimentar y puede recoger datos cuantitativos y cualitativos a la vez.

Esta es una de las razones por la que ha sido elegida, ya que permite comprobar qué criterios se cumplen y cuáles no en un recurso web, a la vez que se puede exponer las razones del porqué de cada uno de ellos. En la lista de cotejo se ha añadido un apartado de observaciones para recoger las valoraciones cualitativas y dotar de mayor profundidad al análisis (Ver ANEXO II).

La rúbrica es un instrumento de evaluación compuesto por criterios o indicadores y una escala de valoración para cada uno de ellos, en esta investigación es usada como

⁸ El motivo por el que las otras dos entrevistas no han sido incluidas en el análisis, es porque la conversación se dirigió a otros temas que no pertenecían al tema principal del trabajo, sino que se orientó a otras temáticas como la educación actual o los problemas que hay hoy en día.

complemento de la lista de cotejo para profundizar en las características de los recursos seleccionados (Ver ANEXO III).

Para analizar los recursos web citados, se han diseñado cuatro criterios de evaluación. La elección de estos criterios se fundamenta en el marco teórico, especialmente en el apartado 3.2. Actividades de lectura. De él se han extraído los contenidos teóricos necesarios para su diseño y concreción en indicadores.

Para facilitar el análisis de cada uno de estos criterios han sido divididos en indicadores, una vez especificados los criterios y los indicadores se ha elaborado un instrumento de análisis cuyo objetivo es que sirva de utilidad para valorar la capacidad implícita de los recursos TIC para desarrollar las estrategias de comprensión lectora. Es decir, para poder responder al 2º de los objetivos de nuestro trabajo.

El primero de los criterios se denomina “Enfoque metodológico”. Este criterio se refiere a los tipos de enfoques que se pueden emplear en el desarrollo de la expresión escrita que establece Cassany (1990).

Este primer criterio se especifica en los siguientes indicadores:

- Las actividades son planteadas desde un enfoque gramatical.
- Las actividades son planteadas desde un enfoque funcional.
- Las actividades son planteadas desde un enfoque procesual.
- Las actividades son planteadas desde un enfoque del contenido.

El segundo de los criterios se denomina “Complejidad cognitiva de las tareas”. Este criterio se refiere a la diferenciación entre tareas simples y complejas que establece Solé (2011) dada su importancia para el alumno en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora.

Este segundo criterio se especifica en los siguientes indicadores:

- Presenta tareas simples.
- Promueve el uso de tareas simples.
- Presenta tareas complejas.
- Promueve el uso de tareas complejas.

El tercer criterio que hemos seleccionado se denomina “Promoción de la interacción”. En este criterio se tiene en cuenta principalmente si la interacción que se produce al visitar y utilizar la página ofrece variantes interactivas como pueden ser Alumno –Profesor, Alumno – Alumno... y no se limita exclusivamente a la interacción Alumno - Ordenador.

Este aspecto es muy importante y se han realizado estudios como el de Maheady, Mallette y Harper (2006) y Shegar (2009) que han demostrado que el uso de variantes interaccionales como la de Alumno - Alumno producen notables beneficios en los alumnos a la hora de desarrollar la comprensión lectora y en otros aspectos del mismo área. Destacan que el rol del tutor es aquel que obtiene mayores beneficios frente al rol del tutorizado, de ahí la importancia del intercambio de roles para que todos los alumnos obtengan el mayor beneficio posible.

Este tercer criterio se especifica en los siguientes indicadores:

- Promueve el uso de la variante interactiva Alumno - Alumno para el desarrollo de las actividades.
- Promueve el uso de la variante interactiva Alumno - Profesor, y viceversa, para el desarrollo de las actividades.
- Promueve el uso de la variante interactiva Alumno - Ordenador, y viceversa, para el desarrollo de las actividades.
- Promueve el uso de la variante interactiva Alumno - Experto, y viceversa, para el desarrollo de las actividades.

El cuarto criterio que hemos seleccionado se denomina “Utilización de tipología textual”, en este criterio se tiene en cuenta principalmente si engloba diferentes tipologías de textos, no se limita al texto literario sino que incluye otros ejemplos de textos como periódicos, revistas...

El texto es un recurso importante para el desarrollo de la comprensión lectora y para la lectura en general, tal y como indica Van Dijk (1983) se pueden distinguir tres tipos de superestructuras: narrativa, argumentativa y tratado científico, más tarde añadió una cuarta a la que denominó “Otros tipos de textos” donde engloba aquellos textos que no estaban incluidos en los 3 tipos anteriores. No establece diferencia entre ellos de importancia, por lo que todos los grupos son iguales y deben ser trabajados de la misma manera.

Tal y como señaló años más tarde Cooper (1990) los alumnos deben reconocer claramente cuáles son las superestructuras de los textos y que se deben utilizar aquellos que fomenten una autonomía en el alumno y desarrollen una elevada capacidad de comprensión.

Este cuarto criterio se especifica en los siguientes indicadores:

- Promueve el uso del texto literario.
- Promueve el uso del texto enumerativo.
- Promueve el uso del texto informativo.
- Promueve el uso del texto expositivo.
- Promueve el uso del texto prescriptivo.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1.- Resultados de los cuestionarios

En cuanto al número de cuestionarios analizados, hay que destacar que únicamente se han recibido veintiséis (veinte de E. Primaria y seis de E. Infantil).

Teniendo en cuenta la escasa cantidad de la muestra, los resultados se toman como indicios no generalizables, aunque se considera que dada la coincidencia de los resultados sí son dignos de tener en cuenta.

El análisis se divide en dos apartados, por un lado los recursos utilizados por los maestros para favorecer la comprensión lectora y, por otro lado, el uso de las TIC con este mismo objetivo.

1.1. Recursos utilizados

En E. Infantil, tal y como podemos observar en la Figura 1, la mayoría de los recursos son utilizados de la misma manera, pero destacan por encima de los demás los textos de uso social (36%) y por debajo el libro de texto con tan solo un 7%.

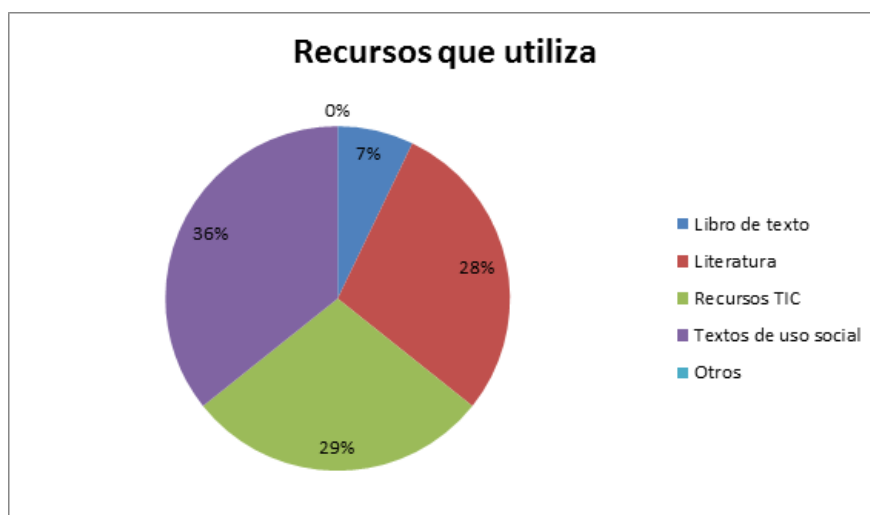


Figura 1. Recursos que se utilizan dentro del aula de E. Infantil.

En E. Primaria, los resultados son diferentes tanto en el orden de uso como en las cifras de cada uno de ellos, tal y como se puede observar en la Figura 2, en este caso el recurso más utilizado es el libro de texto (28%), muy seguido de los recursos literarios y los recursos menos utilizados son las TIC (20%) y otros materiales diferentes a los expuestos en el cuestionario (6%).

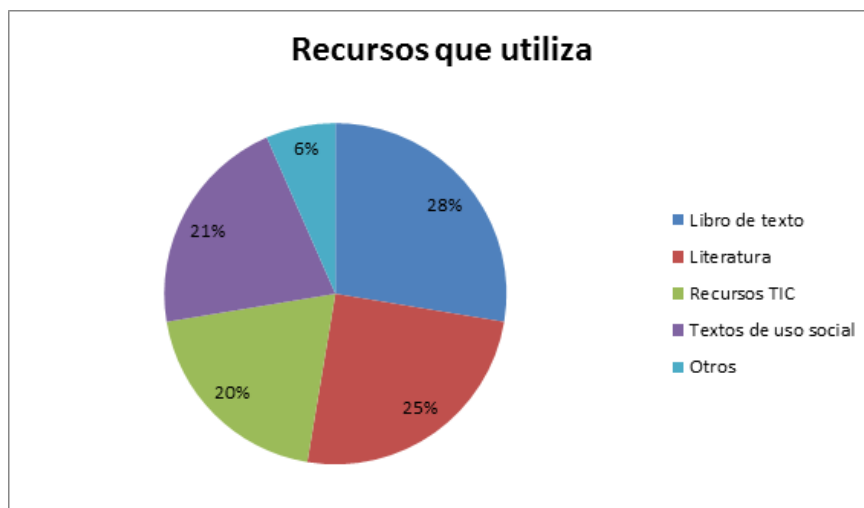


Figura 2. Recursos que se utilizan dentro del aula de E. Primaria.

En una comparativa entre ambas etapas, podemos observar cómo los recursos TIC han pasado de un segundo lugar como los más utilizados en E. Infantil a un penúltimo puesto en E. Primaria, de igual manera pasa con los textos de uso social, ya que han

pasado de ser los más utilizados en E. Infantil a ser de los menos utilizados en E. Primaria.

Sin embargo, el libro de texto es todo lo contrario, casi no es utilizado en E. Infantil mientras que en E. Primaria es el recurso más utilizado entre los maestros y maestras encuestados.

1.2. Uso de las TIC

Dentro del material que se emplea en el aula ordinaria, encontramos que a las TIC se le concede mucha importancia a la hora de trabajar todo tipo de áreas, tal y como observamos en el Figura 3, la mitad de los profesores y profesoras de E. Infantil encuestadas le dan mucha importancia a su uso para trabajar diariamente. Mientras que el 33% le dan mucha importancia y únicamente el 17% de los maestros y maestras encuestados le conceden poca importancia.

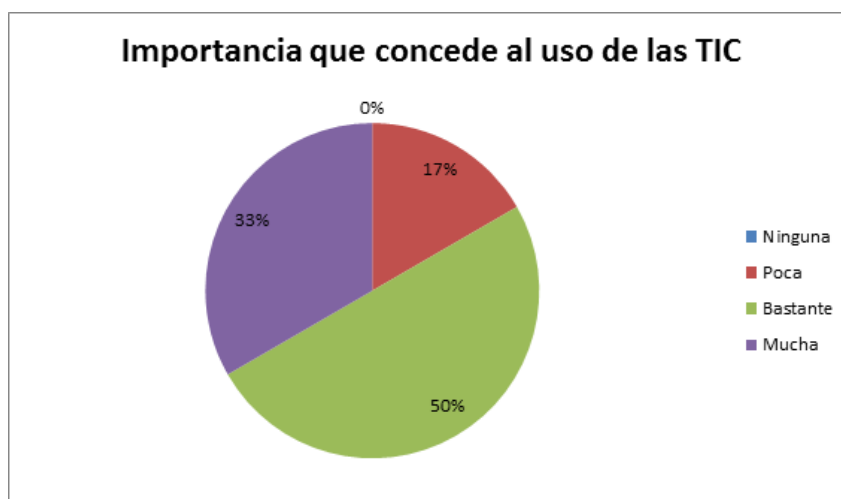


Figura 3. Importancia que se le concede al uso de las TIC en E. Infantil.

Los datos son similares en E. Primaria, tal y como podemos observar en la Figura 4, el 81% de los maestros y maestras encuestados conceden bastante importancia al uso de las TIC dentro del aula mientras que tan solo el 12% de los mismo le conceden poca importancia. Pero baja el número de maestros que les conceden mucha importancia, ya que en E. Infantil como hemos comentado anteriormente había un 17% y ahora en E. Primaria se ha bajado hasta el 7% de los encuestados.

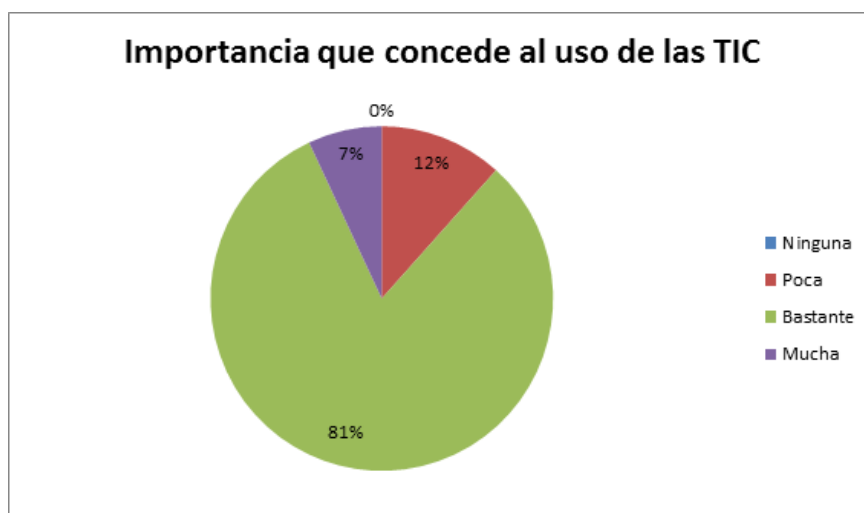


Figura 4. Importancia que se le concede al uso de las TIC en E. Primaria.

Observando previamente cómo la mayoría de los maestros conceden bastante o mucha importancia al uso de las TIC dentro del aula, es consecuente que su uso sea también frecuente en el día a día. Tal y como se puede observar en la Figura 5, el 67% de los maestros de E. Infantil utilizan con frecuencia las TIC para trabajar todas las áreas, mientras que tan solo el 33% de ellos las utilizan con poca frecuencia. Hay que destacar que ninguno de los encuestados las utiliza habitualmente y que ninguno no las ha utilizado nunca.

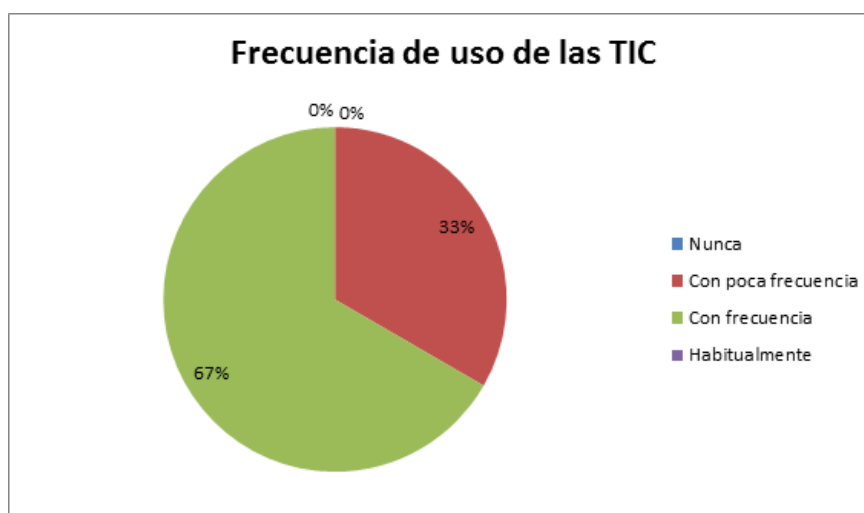


Figura 5. Frecuencia de uso de las TICs en E. Infantil.

Estos datos cambian en E. Primaria, tal y como se puede observar en la Figura 6, el 14% de los encuestados afirma utilizar habitualmente las TIC mientras que tan solo el

24% de ellos las utiliza con poca frecuencia. Aquí hay una gran diferencia con E. Infantil, ya que las cifras de maestros y maestras que las utilizan con poca frecuencia han bajado notablemente mientras que las que utilizan habitualmente han subido.

Pero existen dos datos que siguen prácticamente igual en ambos periodos educativos, que son los maestros que las utilizan con frecuencia (62%), y se mantiene que ninguno de los encuestados no las ha utilizado nunca.

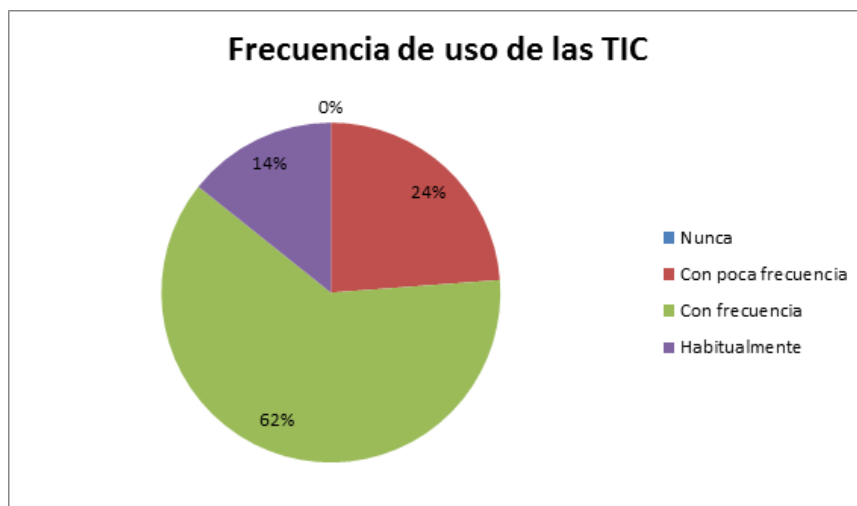


Figura 6. Frecuencia de uso de las TICs en E. Primaria.

Enlazando ya el uso de las TIC con el desarrollo de la comprensión lectora, podemos observar en la Figura 7 cómo el 80% de los encuestados utilizan poco este recurso para trabajar la lectura, mientras que el 20% las utiliza con frecuencia y ninguno de ellos no las ha utilizado nunca.

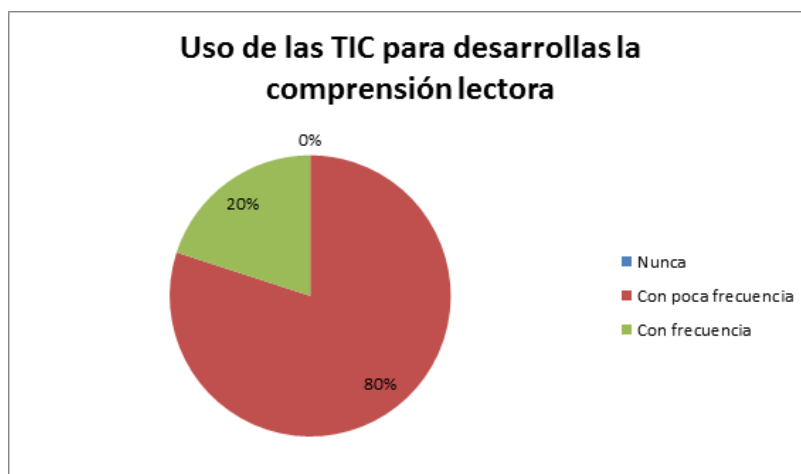


Figura 7. Uso de las TICs para desarrollar la comprensión lectora en E. Infantil.

Pero estos datos cambian mucho en E. Primaria, tal y como se puede observar en la Figura 8, tan solo el 48% de los maestros encuestados las utiliza con poca frecuencia frente al 38% que las utiliza con frecuencia. Pero en este caso sí que existen maestros que no las han utilizado nunca (14%), al contrario que en E. Infantil.

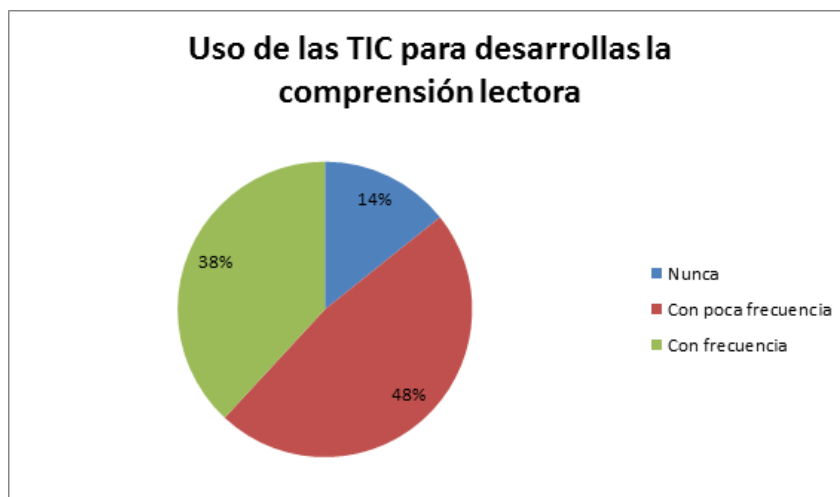


Figura 8. Uso de las TICs para desarrollar la comprensión lectora en E. Primaria.

Centrándonos en los diferentes recursos TIC presentados a los encuestados, tal u como se puede observar en la Figura 9, la mayoría de los recursos son conocidos por los maestros de E. Infantil y por los de E. Primaria, y en ambos casos se sigue el mismo patrón. Los recursos son conocidos en ambos periodos pero pocos son los utilizados.

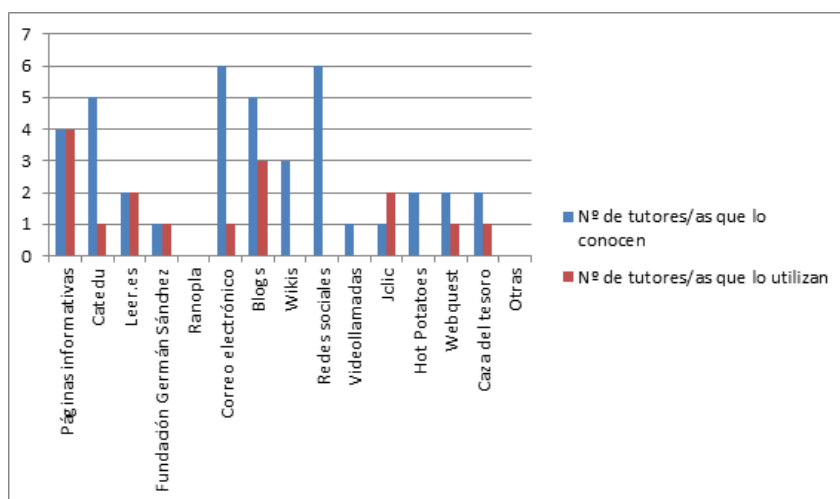


Figura 9. Uso y conocimiento de recursos TIC por parte de los maestros en E. Infantil.

Pero existen excepciones, este es el caso de las Páginas informativas y las página Leer.es, ambos recursos son conocidos por un número elevado de maestros y maestras de E. Infantil y a su vez son muy utilizados por estos maestros, al contrario del resto de recursos.

Otro recurso a destacar es el JClic, este recurso es utilizado por más maestros que los que lo conocen, las causas de este resultado no son conocidas, pero puede ser que el maestro utilice ejercicios ya planteados por el programa, pero que no conozca el programa en sí. Esto es una especulación ya que no ha sido posible ponerse en contacto con dicho maestro para preguntarle cuáles son las verdaderas causas de esto.

Los mismos resultados son los obtenidos en E. Primaria, tal y como se puede observar en la Figura 10, y que se repite como en E. Infantil, la mayoría de los recursos con conocidos por los encuestados pero pocos de ellos son los utilizados.

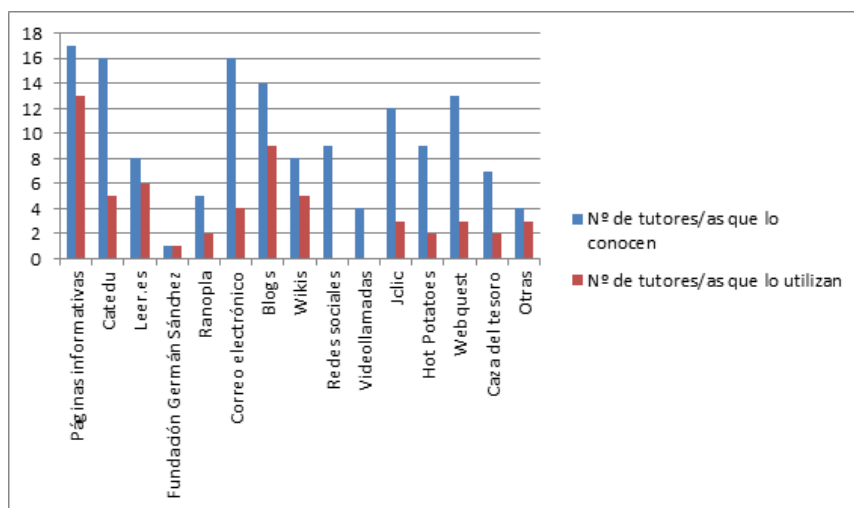


Figura 10. Uso y conocimiento de recursos TIC por parte de los maestros en E. Primaria.

En este caso no hay ninguna excepción y todos los recursos siguen el patrón planteado inicialmente, cabría destacar, al igual que en E. Infantil, que las páginas informativas son las más utilizadas y las más conocidas. Existen recursos conocidos por muchos maestros pero que luego son pocos los que los utilizan, es el caso de CATEDU y el correo electrónico, ambos recursos son muy conocidos por la mayoría de los maestros encuestados pero luego son pocos los que los utilizan en sus aulas.

2.- Resultados del análisis de la entrevista en profundidad

La entrevista analizada fue realizada el día veintitrés de junio de 2015, ha tenido lugar en el aula ordinaria del maestro dentro del propio centro⁹ y duró alrededor de doce minutos (Ver en el ANEXO IV la transcripción).

La información recopilada de la entrevista se divide en dos temáticas diferentes pero relacionadas entre sí. Por un lado el uso de las TIC dentro del aula, y por otro el uso de las mismas relacionadas con el desarrollo de la comprensión lectora.

Una de las afirmaciones que este profesor expone y que resume toda la entrevista es que las TICs sí que son muy importantes pero como apoyo, que se utilicen como ayuda en el día a día de la clase pero no como único recurso sino que ayude a impartir la clase. Pueden utilizarse como un estimulante o un refuerzo para que la clase sea amena y motivadora para el alumno pero no pueden ser utilizadas como única fuente de acceso a la información.

Del mismo modo, el uso de las TICs ofrece la oportunidad de realizar actividades multimedia ajenas al libro de texto a través de las cuales, indirectamente, los alumnos siguen trabajando temas que se dan en el libro pero de una manera interactiva. Además, la realización de estas actividades mediante ordenadores, ofrece la oportunidad de que el trabajo realizado sea presentado y visitado por agentes externos al colegio, como pueden ser padres y familiares, lo que resulta muy motivador para el alumnado.

Otro elemento que es muy favorecedor son los Bits de inteligencia, que te permiten realizar actividades de rapidez lectora pero con ayuda de un soporte digital en vez de en papel y con el material previamente preparado y trabajado. De esta manera, además de trabajar la comprensión lectora también estás trabajando otros aspectos como la inteligencia de una manera indirecta pero fiable.

A la hora de destacar recursos que bajo su opinión se pueden recomendar, el informante destaca el uso de materiales con los que los alumnos puedan seguir trabajando en los ordenadores de casa al finalizar las clases, y también que los alumnos puedan ver las películas con subtítulos, ya que esto favorece dos aspectos, por un lado a

⁹ El centro donde imparte sus clases el informante es un centro público de Huesca, actualmente es tutor de 1º de E. Primaria, en dicho centro es el encargado de coordinar el programa Escuela 2.0.

adquirir una rapidez lectora como desarrollar el proceso de comprensión lectora ya que para entender la película deberán entender lo que están leyendo. Y por otro lado los alumnos aprenden de forma más rápida otros idiomas que no son nativos de su región.

Pese a todo esto, destaca que nunca hay que dejar al niño solo, como en todo proceso de aprendizaje debe existir un seguimiento y una guía a través de la cual el niño aprenda, este proceso debe ser guiado por el profesor dentro del aula y por los padres fuera de la misma. Deben tener un apoyo constante y recibir las ayudas necesarias cuando ellos lo consideren oportuno, actualmente no hay ningún programa con el que los niños aprendan solos y por eso deben tener las ayudas que sean necesarias.

El uso de las TICs puede favorecer el desarrollo de la comprensión lectora sobretodo porque se pueden hacer actividades en un tiempo muy reducido, se pueden plantear actividades de lectura comprensiva que antes había que hacer de manera individual y mediante fichas, mientras que ahora con la pizarra digital es mucho más rápido ya que el material es inmediato y ya está preparado previamente.

Dentro de la lectura tiene igual de importancia la comprensión que la expresión ya que ambas son importantes a lo largo de toda la vida y el alumno debe tener adquiridas las dos para que se desenvuelva sin problemas en la sociedad.

El informante argumenta que la lectura mecánica no sirve para nada, no vale con responder a unas preguntas y ya está, sino que el alumno debe enterarse de lo que lee, debe comprender el sentido global del texto y no ceñirse a la resolución de preguntas que se encuentran en el texto.

La lectura es la base del aprendizaje actual, interpretar sonidos que otras personas nos emiten con la intención de comunicarse con nosotros, esto es esencial y debe ser adquirido por todos los alumnos al final de su escolarización.

A modo de conclusión, y que se argumenta a lo largo de toda la entrevista, es que el uso de las TICs hoy en día ha crecido mucho. Ahora su uso ya no es un objetivo sino que es una realidad, son utilizadas como soporte de ayuda del libro y todo el mundo puede utilizarlas. En el futuro seguramente cambiarán de forma pero la metodología de uso seguirá siendo la misma que en la actualidad, deben seguir teniendo un papel

importante pero no debemos olvidarnos que lo importante es el desarrollo y fomento de la lectura, no el uso de las TICs por encima de ello.

3.- Resultados del análisis de los recursos WEB

Como se ha mencionado, los recursos web seleccionados son: el correo electrónico, los blogs y las redes sociales (pertenecientes a la web 2.0); Ranopla y CATEDU (páginas web); Hot Potatoes y JClic (programas para desarrollar actividades) y han sido analizados empleando la lista de cotejo y una rúbrica, presentadas en el apartado anterior.

3.1. Web 2.0: Los blogs, las redes sociales y el correo electrónico

La Web 2.0 comprende aquellos sitios web que facilitan compartir información y ofrece a los usuarios la oportunidad de interactuar entre ellos. Son tres los recursos comprendidos dentro de este grupo que poseen características similares.

En primer lugar, el blog es una página de carácter personal que se encuentra ordenada cronológicamente y que trata de un tema concreto.

En segundo lugar, las redes sociales son estructuras sociales compuestas por personas enlazadas entre sí y que se encuentran conectadas por algún tipo de relación de amistad, familiar... es un servicio gratuito y al alcance de todo el mundo sin ningún tipo de dificultad de uso y que está al alcance de todas las personas independientemente de su edad.

Por último, el correo electrónico es un servicio de red que permite a los usuarios enviar y recibir mensajes y archivos a través de internet.

Estos tres recursos tienen en común que no están diseñados específicamente para la lectura ya que han sido creados con otros fines, pero permiten desarrollar de forma inconsciente estrategias de lectura ya que en la realización de las diferentes tareas complejas que se plantean el alumno debe reflexionar y crear sus propias estrategias para completarlas.

Estos recursos son flexibles y abiertos, por lo que las actividades que se pueden realizar con ellos no siguen un patrón fijo ni están estereotipadas.

Las tareas que plantean estos recursos pueden ser tanto simples como complejas, lo que tiene de característico es que la web 2.0 se utiliza mucho en el Aprendizaje Cooperativo, y en este tipo de tareas son predominantes las tareas complejas. En estas tareas, desde una perspectiva de uso social, es predominante el enfoque comunicativo, ya que lo importante es la interacción con el objetivo final del aprendizaje de la lengua.

Mientras que siguiendo los enfoques de Cassany, siguen un enfoque procesual, haciendo hincapié en los procesos cognitivos y tratando de ayudar al alumno a que adquiera una serie de estrategias que en este caso serán de forma inconsciente.

Dentro de las tareas, bien sean simples o complejas, son múltiples y variados los textos que nos podemos encontrar dentro de ellas, se puede redactar dentro del blog desde una noticia que te ha pasado, colocar un trabajo que has hecho durante el curso, subir un vídeo de una actuación... pero destacan por encima del resto los textos de uso social.

Un aspecto a destacar de estos recursos es la capacidad de interacción, dentro del mismo encontramos opciones que facilitan la puesta en contacto con diferentes agentes, ya que frente a un texto redactado en el blog otros compañeros, agentes de centro o incluso agentes externos al centro pueden realizar comentarios y sugerencias para que posteriormente el alumno del blog las pueda contestar.

3.2. Ranopla y CATEDU

Por un lado, Ranopla es una página web en la que aparecen preguntas sobre libros para que los alumnos, desde sus casas, puedan acceder a ellas desde un ordenador. A medida que el alumno contesta a las preguntas, el ordenador las va corrigiendo y señalando la respuesta correcta en el caso de haber señalado la incorrecta. Este recurso ha sido creado para niños de E. Primaria, para acceder a ella los colegios deben pagar una matrícula anual, dentro del recurso encontramos muchas posibilidades: el número de libros que ha leído cada alumno, las respuestas acertadas de cada libro...

Este recurso es poco flexible y repetitivo, la estructura de las preguntas que se plantean de cada uno de los libros siempre tienen la misma estructura y consiste en responder a preguntas tipo test acerca de la temática del libro, estas preguntas aparecen en el libro textualmente.

Las tareas que se plantean están orientadas desde un enfoque funcional, ya que el alumno necesita utilizar estrategias de comprensión, pero las actividades se limitan a realizar preguntas sobre el texto y no permiten al alumno salir de él, se trata de tareas simples. Por otro lado, las tareas complejas no aparecen ni se promueve su uso.

La interacción que se plantea en este recurso es Alumno - Ordenador, las preguntas que se plantean se centran en el propio texto y no permiten la creatividad ni la iniciativa del alumno. El maestro puede observar los resultados pero no participa activamente en el proceso, únicamente puede observar y ordenar los libros en función de sus preferencias o exigencias.

La tipología de textos que se utiliza en esta página se centra en texto literario, acordes a la edad, no aparece ninguna variante textual ni ofrece la posibilidad de añadirlas.

Por otro lado, CATEDU (Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación) ofrece servicios destinados a incentivar y facilitar el uso de las TIC en la educación.

Este recurso posee actividades ya planteadas y no pueden ser modificadas, tiene una gran variedad de actividades en las que siempre están presentes las TIC. Al tener una gran variedad de actividades, no se puede especificar el enfoque metodológico, ya que hay actividades diferentes, y cada una de ellas planteada desde un enfoque u otro.

Dentro de estas actividades podemos encontrar tareas de diferentes tipos, tanto tareas simples como tareas complejas. Estas tareas tienen una amplia variedad textual, podemos encontrar actividades con un solo texto, pero en otras pueden ser varios los textos empleados.

Una clara diferencia con respecto a Ranopla es que en CATEDU se pueden encontrar actividades en las que la interacción con otras personas es esencial, ya que están

orientadas desde el Aprendizaje Cooperativo, pero a su vez también está presente la interacción Ordenador-Alumno.

3.3. Hot Potatoes y JClic

Estos recursos son herramientas para diseñar actividades, abarcan todas las materias del currículo y buscan que los niños repasen contenidos trabajados en el colegio.

Por un lado, el JClic es un recurso que se puede descargar de forma gratuita en cualquier ordenador, en él se encuentran actividades de todo tipo, orientadas a un margen de edad determinado en función de nuestras preferencias.

Por otro lado, el Hot Potatoes es un recurso que permite diseñar ejercicios interactivos que los alumnos pueden realizar directamente en la red.

Estos recursos siguen un guión predeterminado, las tareas ya están marcadas y siguen un mismo patrón de orden y estructura. La mayoría de sus actividades siguen un enfoque gramatical, ya que tienen como objetivo el conocimiento y el dominio de la gramática de una lengua, ejemplos de estas actividades pueden ser, por ejemplo, localizar los sustantivos en un texto, leer el texto y cambiar las palabras destacadas por otras que signifiquen lo mismo...

Lo que tienen en común todas estas actividades es que se trata de tareas simples, en este campo ninguna de las tareas que presenta son tareas compuestas ni promueve su uso.

Otro aspecto que tienen en común todas estas tareas es que la única interacción que se produce al trabajar con este recurso es Ordenador - Alumno, se presenta una actividad y es el alumno el que la realiza, posteriormente el ordenador corrige las respuestas y presenta un resultado o nota final.

Otra manera de trabajar con estos recursos, y fomentar otras interacciones es realizar las actividades por parejas, hay múltiples colegios en los que al no tener un ordenador por alumno, realizan estas actividades por parejas y de esta manera se añade la interacción Alumno - Alumno, además, proponiendo a los alumnos una reflexión frente a solucionar una respuesta se están promoviendo las tareas compuestas por parte de los maestros que así lo realizan, pero no por parte del recurso.

Un aspecto a destacar es que se utiliza más de un texto, se pueden encontrar todo tipo de textos pese a que se limite al uso de tareas simple. Esto es posible ya que cada actividad tiene un único texto, y a raíz de él se plantean las preguntas pertinentes, pero este texto puede ser de cualquier tipo.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

1.- Conclusiones y valoración personal.

Una vez finalizada la investigación se detalla el grado de cumplimiento de los objetivos que se han planteado inicialmente a través de las siguientes conclusiones.

- Conocer el uso que se realiza de las TIC en las aulas de E. Primaria como herramienta para el desarrollo de la comprensión lectora.

Tras analizar los resultados de las encuestas realizadas a los maestros, se observa que la mayoría de ellos le conceden bastante importancia a las TIC, a su vez, utilizan estos recursos con frecuencia en sus clases.

Por otro lado, en el desarrollo de la comprensión lectora, un alto porcentaje de los maestros afirman que utilizan las TIC con poca frecuencia. Las posibles causas son muchas y desconocidas, ya que frente a la presentación de recursos TIC que pueden favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, muchos son los recursos conocidos por lo maestros pero son pocos los utilizados en sus clases.

Tras analizar los resultados de la entrevista realizada al maestro experto en TIC, se observa una idea muy clara por encima de las demás, y es que las TIC son herramientas de trabajo y acompañamiento, no deberían colocarse por encima de las fuentes de información, sino que deberían introducirse en la metodología.

Un aspecto positivo de las TIC es que se pueden trabajar los mismos contenidos que en el libro, pero de una manera interactiva mediante actividades multimedia, realizar este tipo de actividades ofrece la oportunidad de realizar una posterior presentación frente a toda la clase. Una vez terminadas estas actividades pueden ser subidas a la red, donde posteriormente agentes externos al colegio como familiares pueden verlas.

Otro aspecto a destacar es que ofrecen la posibilidad de hacer más actividades en menos tiempo, con el uso de recursos como la pizarra digital interactiva el maestro puede plantear actividades destinadas al grupo que anteriormente tenía que hacer de uno en uno.

Una conclusión final, que se verá sustentada con las conclusiones de los recursos web, es que, con la lectura mecánica no es suficiente, leer un texto y contestar a unas preguntas no ayuda al alumno a desarrollar estrategias complejas de lectura sino que debe comprender el sentido global del texto.

- Valorar la capacidad implícita de los recursos TIC para desarrollar las estrategias de comprensión lectora.

Se puede observar que entre los recursos web de una misma tipología, como pueden ser las web, no todas tienen las mismas características, sino que existen diferencias entre ellas. Ningún recurso es mejor que otro, sino que cada uno de ellos tiene sus ventajas y sus inconvenientes y hay que saber qué recurso utilizar para cada una de las situaciones.

Los recursos diseñados explícitamente para desarrollar la comprensión lectora, por ejemplo, Ranopla, suelen comprender tareas simples, no propician en el alumno la creación de estrategias complejas, únicamente establecen estrategias sencillas donde no son necesarios ni el pensamiento crítico ni la reflexión.

Encontramos una gran diferencia entre la web 2.0 y los programas creadores de actividades, ya que estos últimos al presentar únicamente tareas simples no ayudan a establecer conexiones con otros conocimientos previos. Mientras que las herramientas web 2.0, con el desarrollo de tareas complejas, ayudan a producir estas conexiones y favorecen el desarrollo de estrategias de lectura en el alumnado.

Un aspecto a destacar de la web 2.0 es que se trata de recursos que trabajan el uso real de la lengua y el enfoque de contenido (Cassany, 2001), esto hace que se conviertan en un recurso alternativo al libro de texto cuando se utiliza como única fuente de información. Tal y como indica Solé (2011), el libro de texto se utiliza demasiado en las aulas, el excesivo uso de este recurso no favorece el pensamiento crítico ni el desarrollo de estrategias complejas.

Por tanto, podemos observar que es notable la capacidad que tienen algunos recursos web 2.0, como los blogs o las redes sociales para desarrollar estrategias complejas de comprensión lectora, aunque estas estrategias sean adquiridas de una manera inconsciente. Sin embargo, este hecho podría cambiar, podría conseguirse un aprendizaje de las estrategias más consciente con la participación del maestro en el proceso, de manera que facilite un uso adecuado de las estrategias necesarias en cada momento. Esta conclusión queda sustentada con uno de los argumentos más defendidos por el informante de la entrevista en profundidad: en ella afirma que en todo aprendizaje debe existir un acompañamiento tanto por parte de maestros como de padres, y con las TIC debe ser igual, debe guiarse al alumno en su proceso de aprendizaje ofreciéndole las ayudas necesarias en cada momento.

Finalmente, una posible línea de investigación, que se deriva de este trabajo y que me parece interesante, consistiría en utilizar en un aula de primaria los recursos web aquí analizados y evaluar el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora que realizan los alumnos; además, podrían compararse los resultados obtenidos según los diferentes tipos de recursos web empleados en las clases. De esta forma, considero que podrían aportarse datos más concluyentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas sobre la teoría

- Aguiar e Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid: Gredos.
- Aguirre, J.M. (1997). *La literatura en internet ¿Qué encontramos en la www?*, Espéculo, 6. Recuperado el 1 de Julio de 2015, de: http://ucm.es/OTROS/especulo/numero6/www_lite.html.
- Atiénzar Rodríguez, O. (2008). *Metodología para la construcción textual escrita en el desarrollo de la competencia ideo-cultural-comunicativa en la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa*. (Tesis Doctoral). Camaguey, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "José Martí".
- Bauman, J. F, (1990). *La comprensión lectora*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- Belmonte S., Buitrago A. y Herrera M. (2009). *La comprensión de lectura en formato papel y en formato Hipertextual*. Tesis de Maestría. Universidad del Norte. Atlántico. Colombia
- Blanco Canales, A. (2011). *Convertir la evaluación en una propuesta para aprender. Una propuesta para la asignatura de Lengua Española*. Contextos Educativos. Universidad de Alcalá, pp. 175-190.
- Block, C. C. y Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Borisov, C., & Reid, G. (2010). Students with intellectual disabilities acting as tutors: an interpretative phenomenological analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 25, pp. 295-309.
- Briz Villanueva, E. (2011). El enfoque comunicativo. En A. Mendoza (ed.), *Didáctica de la lengua y la Literatura* (pp. 79-123). Madrid: Pearson.
- Bronckart, J. P. (1979). *Pour une méthode d'analyse de textes*. Bruxelles, Presses Universitaires de Bruxelles.

- Brown, A.V. y Day, J.D. (1980). *Strategies for summarizing texts: the development of expertise*. Univ. Illinois.
- Bruzual, R. Telles, A. (2005). *Diagnosis del proceso de comprensión lectora en la segunda etapa de educación básica*. Paradigma, vol. 26, 2.
- Bruzual, R. (2002). *Propuesta Comunicativa para la enseñanza de la lengua materna*. Maracaibo: Ediciones Astro Data S.A. y Vicerrectorado de la Universidad del Zulia.
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Versión en español: *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos*, *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996.
- Cassany, D. (2000). *De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición*.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2001). *Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Ediciones Grao.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Centro Virtual Cervantes (1997). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 1 de Julio de 2015, de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. En J.Cenoz & J, Valencia (eds), *La Competencia Pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 95-114). Bilbao: Universidad del País Vasco.

- Chomsky, N. (1992). *El Lenguaje y los problemas del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Visor Distribuciones, S.A.
- Clark, R. E. (1994). Media will Never Influence Learning. *Educational Technology Research and Development*, 42, 2, pp. 21-29.
- Collins, A. y Smith, E. E. (1980). Teaching the process of reading comprehension. Technical Report n. 182. Urbana, Illinois: Center of the Study of Reading.
- Coll, C. (2005). *Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información*. Revista electrónica. UOC papers, 1. Recuperado el 29 Noviembre de 2011 de: <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>
- Colomer, T. y Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid
- Colomer, T. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. *Signos, Teoría y Práctica de la educación* 20, pp. 6-15.
- Cooper, Ch. R. (1986). *Improving Reading Comprehension*, Houghton Mifflin Company. (Traducción castellana: *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor. Mec, 1990).
- Cooper, J. D. (1986). *Improving Reading Comprehension*. (Pub. En castellano: *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC, 1990)
- Corea, C. (2004). *Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento*, en Corea, C. Y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós SAICF
- Del Cristo Martínez, R. y Rodríguez Villanueva, B.P. (2011). *Estrategias de comprensión lectora mediadas por tic. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria*. *Escenarios*, vol.9, 2, pp.18-25.
- Del Pilar Cantero, N. (2010). *La competencia comunicativa y el aprendizaje de la lectoescritura* (Parte 1).
- Dillon, A. (1992). *Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature*. *Ergonomics*, 35, 10, pp. 1297-1326.

- Duran, D. (2010). Cooperative interactions in peer tutoring: Patterns and sequences in paired. *Middle Grades Research Journal*, 5, 47-60.
- Esteve, M. F. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. Londres: Routledge Falmer.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1998). *Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. México: Siglo XXI Ediciones.
- Foucambert, M. (1976). *Cómo ser lector*. Laia: Barcelona.
- Galera Noguera, F. (2011). Las actividades para el desarrollo de las habilidades comunicativas. En A. Mendoza (ed.), *Didáctica de la lengua y la Literatura* (pp. 379-423). Madrid: Pearson.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *La educación que tenemos, la educación que queremos*, en Imbernón, F. (coord.), *La educación en el siglo XXI, los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, pp. 29-52.
- Girón, M.S. y Vallejo, M. A. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial. Universidad de Antioquia.
- Gómez Soto, I. (2002): *Los hábitos lectores*, en Millán, J.A. (coord.), *La lectura en España*. Informe 2002, Madrid, Federación de Gremios de Editores en España, pp. 93-125.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: C. U. P.
- Hymes, D. (1964-74). *Foundations in Sociolinguistics* University of Pennsylvania Press. Philadelphia, USA
- Hymes, D. (1971). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*, Volume 6 (Reprinted in 2001 by Routledge) London. *International Journal of Cross Cultural Management*.

- Hymes, D. H. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Hymes, D. (1984). *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*. Vol.1: i-iii.
- Kerr, M. & Symons S. (2006). Computerized presentation of text: Effects on childrens reading of informational material. *Reading and Writing*, 19, pp. 1-19.
- Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Llobera, M. et al. (2005). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Maheady, L., Mallette, B., & Harper, G. (2006). Four classwide peer tutoring models: Similarities, differences, and implications for research and practice. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 65-89.
- Martínez Mediano, C. (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid
- Maruny, Ll., Ministral, M. y Miralles, M. (1997). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Vol. II. Madrid: Edelvives y M.E.C.
- Nogueral Rodrigo, A. (1998): "Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura", en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Prado Aragonés, J. (2011): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, L. B. (2008). *Uso de las tic para el fortalecimiento de la comprensión lectora*. Extraído desde <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20050>

- Rodríguez, N. (2012). *Educación niños y adolescentes en la era digital*. Paidós Iberica.
- Ronquillo Hernández, E. y Goenaga Conde, B. (2009). Competencia Comunicativa: Evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos. *Humanidades Médicas*, v.9 (1). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100005
- Schank, R. y Abelson, R. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale, N. Jersey, LEA. (Trad. cast. Guiones, planes, metas y entendimiento, Barcelona, Paidós, 1978.)
- Shegar, Ch. (2009). Buddy Reading in a Singaporean primary School: Implications for training and research. *RELC Journal*, 40, pp. 133-148.
- Solé Gallart, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao, 3ª ed.
- Solé Gallart, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao, 22ª ed.
- Solé Gallart, I. (2011). *Webcast de formación*. Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=-5tmbMKJnLU>
- Stern, H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. *UK: Oxford University Press*, pp. 47-60.
- Teberosky, A. y Cardoso, B. (1989) Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. São Paulo: Unicamp-Trajectoria.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25, pp. 631-645.
- Trujillo, F. (2001). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. Comunicación presentada en el Congreso Nacional "Inmigración, convivencia e interculturalidad" [Seriada en línea] pp. 18-22; Ceuta, España. Instituto de Estudios Ceutíes.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47, 2.

Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona. Editorial Paidós.

Ynclán, G. (1997). *Una historia sin fin. Crear y recrear texto*. México, Fundación SNTE, p. 263.

Referencias a documentos legales

PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura

La Lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la Evaluación.

PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español. Volumen I: Resultados y Contexto.

Ley Orgánica de Mejora y Calidad Educativa (LOMCE) de 9 de diciembre de 2013.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

ANEXOS

ANEXO 1



Facultad de
Ciencias Humanas y de
La Educación - Huesca
Universidad Zaragoza

CUESTIONARIO SOBRE EL USO DE LAS TIC EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Mi nombre es Javier Gracia Bailach, estudiante del Grado de Magisterio de Primaria, y solicito su colaboración por su experiencia como maestro de Educación Primaria. Este cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre el uso que se realiza de las TIC para desarrollar la comprensión lectora del alumnado en cualquier asignatura de Educación Primaria. Dicha información es fundamental en la realización de mi Trabajo de Fin de Grado. Por supuesto, se trata de un cuestionario totalmente anónimo. Gracias por su colaboración.

- Años de experiencia en Educación Primaria: ☐
- Colegio, curso y áreas que imparte actualmente: _____

1) Indique la importancia que concede a la enseñanza de la comprensión lectora de sus alumnos:

- ☐ Ninguna ☐ Poca ☐ Bastante ☐ Mucha

2) Indique los recursos que utiliza para la enseñanza de la comprensión lectora:

- ☐ Libro de texto ☐ Literatura ☐ Recursos TIC
- ☐ Textos de uso social (revistas, periódicos, publicidad, cartas...)
- ☐ Otros. Indíquelos: _____

3) Indique la importancia que concede al uso de las TIC en el aula:

- ☐ Ninguna ☐ Poca ☐ Bastante ☐ Mucha

4) Indique la frecuencia con la que utiliza las TIC en la docencia:

- ☐ Nunca ☐ Con poca frecuencia ☐ Con frecuencia, como otro recurso.
- ☐ Las integro de forma natural y habitual en mi docencia.

5) ¿Considera que las TIC pueden contribuir al desarrollo de la comprensión lectora del alumnado?

- ☐ No ☐ Quizá, pero no estoy seguro ☐ Sí, como un recurso más ☐ Bastante
- ☐ Me parecen fundamentales para el desarrollo de la comprensión lectora.

6) Indique la frecuencia con la que utiliza las TIC para la enseñanza de la comprensión lectora:

- ☐ Nunca ☐ Con poca frecuencia ☐ Con frecuencia



Facultad de
Ciencias Humanas y de
La Educación - Huesca
Universidad Zaragoza

7) De los siguientes recursos TIC, indique cuáles conoce:

Páginas informativas (enciclopedias, periódicos...)	Correo electrónico	JClic
Catedu	Blogs	Hot Potatoes
Leer.es	Wikis	Webquest
Fundación Germán Sánchez Ruipérez	Redes sociales	Caza del tesoro
Ranopla	Videollamadas	Otras:

8) De los recursos TIC anteriormente nombrados, indique cuáles utiliza para desarrollar la competencia lectora de sus alumnos:

Páginas informativas (enciclopedias, periódicos...)	Correo electrónico	JClic
Catedu	Blogs	Hot Potatoes
Leer.es	Wikis	Webquest
Fundación Germán Sánchez Ruipérez	Redes sociales	Caza del tesoro
Ranopla	Videollamadas	Otras:

9) Desde su opinión, indique el valor didáctico que le concede a cada uno de los siguientes recursos en la enseñanza de la comprensión lectora:

RECURSO	NINGÚN VALOR	POCO VALOR	VALOR POSITIVO	MUCHO VALOR
Páginas informativas (enciclopedias, periódicos...)				
Catedu				
Leer.es				
Fundación Germán Sánchez Ruipérez				
Ranopla				
Correo electrónico				
Blogs				
Wikis				
Redes sociales				
Videollamadas				
JClic				
Hot Potatoes				
Webquest				
Caza del tesoro				
Otras:				

10. Observaciones que desee realizar:

ANEXO 2

Lista de Cotejo para la Evaluación de Recursos Web				
Criterios	Indicadores	Si	No	Observaciones
Enfoque metodológico	Las actividades son planteadas desde un enfoque gramatical.			
	Las actividades son planteadas desde un enfoque funcional.			
	Las actividades son planteadas desde un enfoque procesual			
	Las actividades son planteadas desde un enfoque del contenido.			
Complejidad cognitiva de las tareas	Presenta tareas simples			
	Promueve el uso de tareas simples			
	Presenta tareas complejas			
	Promueve el uso de tareas complejas			
Promoción de la interacción.	Promueve el uso de la variante Alumno - Alumno para el desarrollo de las actividades.			
	Promueve el uso de la variante interactiva Alumno - Profesor, y viceversa, para el desarrollo de las actividades			
	Promueve el uso de la variante interactiva Alumno - Ordenador, y viceversa, para el desarrollo de las actividades			

	Promueve el uso de la variante interactiva Alumno - Experto, y viceversa, para el desarrollo de las actividades			
Utilización de tipología textual.	Promueve el uso del texto literario			
	Promueve el uso del texto enumerativo			
	Promueve el uso del texto informativo			
	Promueve el uso del texto expositivo			
	Promueve el uso del texto prescriptivo			

ANEXO 3

Rúbrica para valorar la el grado de cumplimiento de los criterios de los recursos Web

	Deficiente	Ajustado	Notable	Destacado
1. Enfoque metodológico	El recurso Web utiliza un único enfoque metodológico en el planteamiento de las diferentes tareas.	El recurso Web utiliza uno o dos enfoques metodológicos en el planteamiento de las diferentes tareas.	El recurso Web utiliza dos o tres enfoques metodológicos en el planteamiento de las diferentes tareas.	El recurso Web utiliza los cuatro enfoques metodológicos en el planteamiento de las diferentes tareas.
2.Complejidad cognitiva de las tareas	El recurso Web no plantea ni promueve el uso de tareas simples y complejas. Las tareas no son multidisciplinarias.	El recurso Web plantea y promueve el uso de algunas tareas simples pero no el uso de tareas complejas. Las tareas no son multidisciplinarias.	El recurso Web plantea y promueve el uso de tareas simples y el uso de diversas tareas complejas. Algunas de las tareas son multidisciplinarias.	El recurso Web plantea y promueve el uso de tareas simples y complejas. Las tareas son multidisciplinarias.
3. Promoción de la interacción	Las tareas presentadas en el recurso web no ofrecen la posibilidad de establecer una interacción diferente que no sea Alumno - Ordenador.	Las tareas presentadas en el recurso web ofrecen la posibilidad de establecer la interacción Alumno - Ordenador con alguna variante.	La mayoría de las tareas presentadas en el recurso web ofrecen la posibilidad de establecer interacciones diferentes en función de las necesidades.	Las tareas presentadas en el recurso web ofrecen la posibilidad de establecer todo tipo de interacción que sea necesaria.

4. Utilización de tipología textual	Las tareas presentadas en el recurso web ofrecen exclusivamente el uso de textos literarios.	Algunas de las tareas presentadas en el recurso web ofrecen la posibilidad de utilizar un texto diferente al literario.	La mayoría de las tareas presentadas en el recurso web ofrecen el uso de los diferentes tipos textos.	Las tareas presentadas en el recurso web ofrecen el uso de todo tipo de textos.
-------------------------------------	--	---	---	---

ANEXO 4

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A UN MAESTRO ESPECIALISTA EN TIC

Entrevistado: El trabajo eeeee es ser tutor de Primaria con todo lo que implica y bueno, enseñar a leer, escribir y a organizarse en (pausa) en la clase normal y corriente.

¿Algo más?

Entrevistador: No, simplemente a modo general tu trabajo.

Entrevistado: eeeee las tecnologías se utilizan de forma habitual, no todos los días eeee utilizamos eee lo que son la pizarra digital, el ordenador para apoyar la clase, para realizar actividades o para hacer eeee complementos sobre el tema de los libros.

Entrevistador: ¿Se utiliza la pizarra digital por encima del libro ooo?

Entrevistado: Se utiliza dependiendo, se utiliza como apoyo al libro, se utiliza e como actividades complementarias al libro o se utiliza simplemente como una simple actividad multimedia eeee que ni siquiera complementa al libro sino que se realizan actividades propiamente dichas donde el apoyo de la pizarra digital es imprescindible. Eee por ejemplo la lectura común sobre eee lo que pone, pero interactuar con las TIC pues en grabaciones, eee visionado también de películas, eee todo complementario o realizar actividades que ya no tienen nada que ver con el con el libro. Pues actividades multimedia donde se hacen de forma cooperativa, normalmente enfocadas a realizar después las mismas actividades multimedia en los ordenadores de los niños.

En estos momentos eee es una de las faenas más grandes.

Entrevistador: Vale, ¿cree que puede favorecer las TIC el desarrollo de la comprensión lectora?

Entrevistado: Si, si sobre todo por el tema de complementar la una serie de actividades que antes realizadas en papel suponían mucho tiempo o mucho esfuerzo ahora se puede hacer ee muchísimo trabajo de apoyo a lectoescritura, direccionalidad eeee y un montón de actividades deee situaciones especiales se pueden hacer de forma

común y de forma rápida e inmediata. ¿E? eeee cuando antes estabas trabajando el tema de lectura, lectura comprensiva y rapidez lectora pues había que tener un material que tuvieran ahí, ahora se puede hacer todo de forma con el material inmediato y preparado, todo lo que es temas de direccionalidad, de abertura, eeee sobretodo eso deeee que antes se hacía se trabajaba a base de fichas ahora se puede hacer instantáneamente en la pizarra digital.

Eeee consigues muchas más rapidez y luego el efecto motivador, después también puedes trabajar e con sistemas tipo bits de inteligencia que permiten eeee hacer realizar actividades de eee de rapidez lectora y de conocimientos más, o sea ¿sabes lo que son los bits?

Entrevistador: Si

Entrevistado: ee pues todo hacer los bits en lugar de con el bits físico hacerlo con el el ordenador eee con la pizarra digital eee haces la misma actividad que el bit ee enfocándolo a la lectura, de paso también lo enfocas al desarrollo de la inteligencia igual que se utilizan en infantil y al desarrollo de los conocimientos. O sea sé lo que tú estás viendo en la Catedral de León te quedas con todos los contenidos, etc etc y te quedas con la palabra Catedral e y entonces luego combinando e las imágenes con la lectura eeee (silencio) vas a ir coordinando, entonces haces ejercicios tipo bits pero a lo bestia. Puedes poner treinta y tantos seguidos y has tardado un minuto. Al día siguiente puedes poner otros treinta y tantos pues eee como están todos preparados: cosas de la casa, cosas de clase, monumentos, cuadros, etcétera etcétera y entonces ese trabajo si que ayuda muchísimo y es muy rápido eeee te lleva un par de minutos y el resultado es es bestial o sea el tema del trabajo por bits en Infantil lo tendríamos que subir hacia arriba todo lo que pudiéramos. E eso ya por ejemplo.

Entrevistador: ¿Qué recursos recomendaría para el desarrollo de la lectura?

Entrevistado: Para el desarrollo de la lectura eeee por un lado lo que es los trabajos eee comunes en el aula y luego después también eeee el trabajo con sistemas específicos y con programas específicos para poder realizar ee tanto en los ordenadores de clase como en los ordenadores de casa. Refuerzo de una forma lúdica del tema de la lectura

ee lo mismo que poder ver ee películas con subtítulos e es otra de las actividades que estamos realizando que también da muchos resultados.

Eee ver ee dibujos animados o cosas pequeñas eee en inglés mismo, pero con subtítulos en castellano es otra de las maneras que obliga a desarrollar mucho el tema de la lecto-escritura. En países donde no existe el doblaje, consiguen dos cosas eee aprender muy rápidamente el idioma y desarrollar una rapidez lectora eee bestial.

Entrevistador: Claro

Entrevistado: (Plaf), es así y simplemente el tema es un tema lúdico, es decir, es mucho más natural todo pero también es un rollo pues el que no lo entiende lo pasa fatal. Entonces bueno pues bueno, de vez en cuando utilizar eeee en todo este refuerzo para realizarlo aquí viene muy bien, entonces existen una serie de webs muy específicas de distintas Comunidades Autónomas donde tú puedes eeeee remitir a las familias a trabajar temas específicos de apoyo a la lectura ne lo que necesite de cada crío.

Está ya todo hecho, simplemente es un refuerzo lúdico que te permite eee trabajar muy bien eeee siempre, siempre que no se deje al niño solo, es decir, como en todo proceso de aprendizaje se tiene que acompañar eeee la labor del maestro, del docente, del padre es un acompañamiento, no existen programas mágicos que tú te enchufes y aprendas. Es otro de los defectos, en el momento que exista eso pues necesitaremos en los coles unos informáticos y unos guardias de seguridad, no sé si se conseguirá o no pero de momento no.

Aspectos de la lectura a los que le considero más importancia, pues simplemente a la comprensión, a la comprensión pero siempre va unido con la expresión. Es decir, los niños que tienen una buena comprensión lectora tienen una buena expresión tanto oral como escrita y todo va junto, hay que ir desarrollo completo ¿e?

Entrevistador: Vale

Entrevistado: eee el tema de la lectura eee simplemente por ee entendida como mecánica no sirve para nada. Eee hay niños que pueden tener “una mala lectura” porque silabeaban etcétera etcétera en cambio tienen una lectura comprensiva muy alta ¿e? y una lectura en voz baja verdaderamente seria. ¿Qué tenemos que hacer? Sobre todo

desarrollar la comprensión lectora, la comprensión lectora no significa contestar a una pregunta sino enterarse de lo que pide y como consecuencia viene con la comunicación como método y es la base de todo el aprendizaje.

Hoy en día es así, incluso con todos los aprendizajes audiovisuales eeeeeee si no es la lectura, es la lectura de imágenes, es la lectura de sonidos, es la lectura de todo.

Es decir, interpretar los símbolos externos que otra persona nos hace para comunicarnos.

Entrevistador: Entonces se podría decir que ha cambiado el uso de las TIC, que ahora se usan más que antes.

Entrevistado: Yo creo que sí, se usan además de una forma más natural, es decir, el uso de las TIC no es un objetivo, el uso de las TIC es una consecuencia como el uso del cuaderno, como el uso de los libros. Nadie los vemos que el libro sea un, algo necesario de aprender. O sea sabemos que un libro se lee de adelante a atrás, derecha a izquierda o sea no ha existido por ejemplo de pasar del papiro de rollo ninguna cuestión que se haya nadie planteado el (pausa) el tema del de en qué soporte está.

Las TIC están ahí, que se yo cómo serán las TIC dentro de unos años, o sea serán ordenadores, a base de implantes directamente. Igual nos da utilizamos la técnica, el proceso sigue siendo el mismo.

Tenemos que aprender las herramientas necesarias para desenvolvernosen un mundo que no sabemos cómo va a ser. A partir de ahí lo que tenemos que usar con la lectura lo usamos pero el objetivo en sí es la lectura, es el aprendizaje y es el crecer como personas, la TIC es una herramienta.

Entrevistador: Y ha cambiado la forma de enseñarlo, se usa con las TIC pero ha cambiado la estructura interna de la actividad o se siguen haciendo preguntas, ejercicios de una solución.

Entrevistado: Debería haber cambiado, debería haber cambiado pero eso es una cuestión de metodología y de enseñanza de la lectoescritura. Es decir eeee en lectoescritura se sigue un proceso eeee y tú puedes utilizar dentro de los procesos mentales que producen para dar la lectoescritura un método u otro. No tiene nada que

ver enseñar a leer una forma o punto de vista constructivista que de lo que es un punto de vista pues de una cartilla fotosilábica.

Eeee ni mejor ni peor pero si conocemos los procesos mentales que se dan dentro del aprendizaje de lo que es la lectoescritura tenemos que tender a hacer una forma más constructiva, lo cual no quiere decir que en un momento dado ee tengamos que coger con un niño específico para quitar tensiones o para conseguir eeeee una lo que nos falte para conseguir algunos de los aspectos más específicos de la lectura utilizar un sistema fotosilábico eee absolutamente de memoria.

Que consiga quitar bloqueos y en un momento dado cuando diga ya leo entonces se acabará leyendo y se realizará un proceso que tiene que poder hacerse para que eee pasar de no codificar nada a codificar y codificar perfectamente. Es decir ee tenemos la lectura dos aspectos: el aspecto mecánico y luego el aspecto funcional.

El alumno, siempre hay que tender al aspecto funcional pero si en algunos momentos hay que utilizar el sistema mecánico mmm da igual eeee que tengas TIC que no tengas TIC es decir eee las TIC simplemente son un apoyo para conseguir mayor rapidez y todo. No se aprende más por usar ordenadores ni se aprende mejor.

Como no se aprende más por no utilizar los ordenadores y se aprende mejor, no es, no es excluyente. Se aprende porque tú vas preparando a una persona entonces todas aquellas herramientas y todo aquél entramado que está alrededor de la persona tiene que funcionar correctamente, hoy en día se utilizan las TIC porque están las TIC. Y ya hay suerte que nos las llamamos nuevas tecnologías.

Yo que sé, curso de aprendizaje de la lectura ha existido con la imprenta, eee lo que consiguen es llevar todo de una forma más inmediata y crear nuevas estructuras que sí que quizás sean en un futuro dado en todo lo que sea lectura de medios digitales, unas lecturas mucho más complejas y unas lecturas no secuenciales, en forma de árbol, de nube, con interrelaciones e y todo mucho más inmediato. Es decir en eso sí que está cambiando el conocimiento, pero eso es un cambio ya social, es decir, tú antes necesitabas algo ibas a una Espasa lo mirabas, volvías... Ahora simplemente con hacer un clic tú sigues, tú vas siguiendo unas estructuras de pensamiento y de aprendizaje totalmente diferentes e inmediatas y está al alcance de todos.

Entrevistador: Vale

Entrevistado: Pero no mucho más, o sea, las TIC no se...

Entrevistador: Y para finalizar ¿le gustaría añadir algo o comentar alguna cuestión que considere interesante y sobre la que no le haya preguntado?

Entrevistado: Pues no sé, te he contado un montón de cosas y puedes sacar muchas conclusiones.

Entrevistador: Vale, muchas gracias

Entrevistado: Hombre, de nada